**ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА.**

Греческая буква пси - ¥ символ психоло­гии, им обозначают психологию.

Термин «психология» возник в 18 веке. Его ввёл Христиан Вольф - не­мецкий философ.

Слово «психология» происходит от двух греческих слов: «psyche» - душа и «logos» - учение, наука.

Таким образом, получается, что психология - это наука о душе. Разберёмся, что такое душа. Мы часто пользуемся этим словом - говорим:

Душа

* поёт, радуется, болит, летит,
* лежит к кому- или чему-либо - нравится значит,
* не лежит - не нравится,
* за душу берёт (очень волнует), с души воротит (от чего-то),
* добрая душа или низкая душонка, широкая душа, мелкая душонка,
* душевный или бездушный,
* отвести, облегчить душу (высказать всё, что накипело в ней),
* душа нараспашку (открытый человек),
* лезть в душу, вложить душу,
* стоять над душой (надоедать),
* души не чаять (сильно любить),
* продать душу дьяволу - отдать самое ценное, что есть у человека,
* душа ушла в пятки (на экзамене),
* и т. д.

**Душа -** понятие, употребляемое для обозначения внутреннего мира чело­века. Внутренний мир человека чрезвычайно сложен и многообразен, его составляют наши ощущения, чувства, мысли, желания, переживания, представления, потребности, и т. д. - это внутренние формы проявления психики, внешне же они проявляются в нашем поведении, словах, выражениях лица, позах, жестах и т. д.

Орган души - головной мозг, главный отдел ЦНС.

Научное название души - психика.

Психика - совокупность всех психи­ческих явлений, обнаруживающих себя в сознании, в подсознании и поведении.

## Понятие о психике

*Психика – это свойство высокоорганизованной живой материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении картины этого мира и регуляции на этой основе поведения и деятельности.*

Психическое отражение не является зеркальным пассивным копированием мира. Оно сопряжено с поиском, выбором, а также со специфической обработкой поступающей информации, то есть психическое отражение связано с определенной необходимостью, с потребностями. Это субъективное избирательное отражение объективного мира, так как принадлежит всегда субъекту, вне него не существует, зависит от субъективных особенностей. Из этого определения следует ряд важнейших положений:

1. *Психикой* наделены только *высокоорганизованные* живые существа (человек, животные), обладающие важнейшим органом – мозгом, обусловливающим возможность ее существования. Следовательно, она относится не ко всякой живой материи.
2. Главная особенность *психики* заключается в способности *отражать* объективный мир, то есть в способности *получать информацию* об окружающем мире. В то же время, получение информации связано с созданием этой высокоорганизованной материей определенного *психического образа*, *субъективного* по своей природе.
3. Получаемая живым существом информация об окружающем мире служит основой для *регуляции его поведения и деятельности*. Это определяет адаптацию, длительность существования и реакцию высокоорганизованной материи на изменение внешней среды, на воздействие окружающих объектов.

Поэтому *психику* можно определить как *способность мозга получать информацию об окружающей действительности, создавать субъективный образ объективного мира и регулировать на этой основе собственное поведение и деятельность.*

\* Объект – это фрагмент реальности, на которую направлена активность взаимосвязанного с ним субъекта.

Субъект – конкретный носитель предметно-практической деятельности и познания, активный творец своей жизни.

## Основные формы проявления психики человека

Психика сложна и многообразна по своим проявлениям. Выделяются три крупные группы психических явлений: психические процессы, психические состояния и психические свойства личности (рис. 3).

*Психические процессы* – динамическое отражение действительности в различных формах. Они выступают в качестве первичных регуляторов поведения человека и проявляются в виде определенной реакции; делятся на три группы: познавательные, эмоциональные, волевые.

* + *Познавательные психические процессы* (отражают восприятие и переработку информации): ощущения, восприятие, память, воображение, мышление, внимание, речь.
  + *Эмоциональные психические процессы* (характеризуют переживание отношения к явлениям, событиям): эмоции, чувства, активные и пассивные переживания.
  + *Волевые психические процессы* (обеспечивают сознательную регуляцию деятельности, поведения): решение, исполнение, волевое усилие.

Психическая деятельность человека может быть сведена к совокупности познавательных, эмоциональных и волевых процессов, которые тесно взаимосвязаны между собой и выступают в качестве факторов формирования психического состояния человека.

*Психические состояния* – это определенный временный уровень психической деятельности, влияющий на течение психических процессов и результат деятельности. Они имеют свою динамику, которая характеризуется длительностью, направленностью, устойчивостью и интенсивностью. К ним относятся такие явления, как подъем, угнетенность, страх, бодрость, уныние, интерес, апатия. Следует отметить, что психические состояния отражают воздействие на человека определенных жизненных событий, однако не всегда имеет место осознание их причин.

*Психические свойства личности* – наиболее существенные и устойчивые особенности личности, обеспечивающие определенный количественный и качественный уровень деятельности и поведения человека. Это высшие регуляторы психической деятельности. К ним относятся направленность, способности, темперамент, характер.

*Психические свойства* — это наиболее устойчивые и по­стоянно проявляющиеся особенности личности, обеспечи­вающие определенный качественно-количественный уро­вень поведения и деятельности, типичный для данного человека. К ним относятся направленность (что хочет чело­век?), темперамент и характер (как проявляется человек?) и способности (что может человек?). Они присущи человеку если не на протяжении всей жизни, то, по крайней мере, достаточно длительного периода времени.

Направленность личности (вле­чения, желание, интере­сы, убеждения, принци­пы, склонность, идеалы потребности, мотивы)

Психические процессы, свойства и состояния тесно связаны и в сочетании с деятельностью и общением составляют единое целое, называемое жизнедеятельностью человека.



**Рис. 3. Формы проявления психики человека**

**Объект, предмет, задачи психологии**

Объект психологии - человек. Человек, носитель психики, является са­мым сложным существом на земле и объектом многих наук, в том числе и пси­хологии. Его изучают философия, биология, антропология, история, культуро­логия, социология, физиология и др.

Психология как наука исследует внутренний мир человека и закономерности его взаимодействия с внешним миром, с другими людьми и группами, живой и неживой природой. Поэтому в настоящее время считается, что пред­мет психологии - факты, закономерности и механизмы психики.

Предмет психологии менялся по мере развития психологической науки. Выделяют четыре основных этапа её развития.

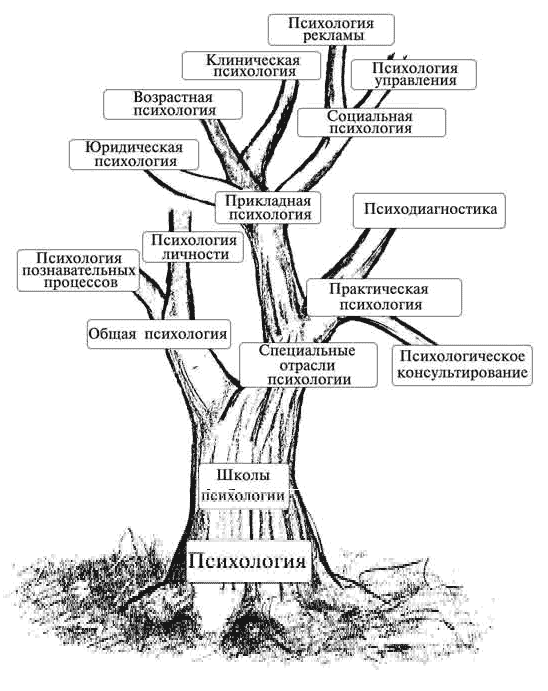
* + 1. этап- психология как наука о душе (IV в. до н. э. - середина XVII в. н. э.). Такое определение психологии было дано более двух тысяч лет назад. Наличием души пытались объяснить все непонятные явления в жизни человека: сон, сновидения, состояния транса, овладение магическими умениями (напри­мер, удачей в охоте), смерть и т. п. На этом этапе психология была донаучной, так как не имела своих собственных методов исследования, и не проводила их, а пользовалась философским методом логических рассуждений.
    2. этап - психология как наука о сознании (середина XVII в. - середина XIX в.). Возникает в связи с развитием естественных наук и их методов исследований. Способность думать, чувствовать, желать назвали сознанием. Декарт сформулировал так называемую интроспективную концепцию сознания. Ос­новным методом изучения являлось наблюдение человека за самим собой и опи­сание результатов наблюдения.
    3. этап - психология как наука о поведении (середина XIX в. - середина XX в.). Возникает в XX веке. Задача психологии - ставить эксперименты и наблюдать за тем, что можно непосредственно увидеть, а именно - поведение, поступки, реакции человека (но при этом внутренние факторы и мотивы, вызывающие поступки, не учитывались).
    4. этап - психология как наука, изучающая факты, закономерности и механизмы психики (середина XX в. - настоящее время).

Учёные изучают психологию, проводя практические исследования и собирая факты (подчёркиваем: не мнения, а только факты). В психологии нельзя принимать на веру субъективные мнения, возникшие вследствие теоретических исследований и рассуждений, не подтверждённые на практике, потому что возможны очень серьёзные ошибки. И эти ошибки закладываются в идеологию страны, а потом определяют её жизнь во всех сферах.

Задачи психологии: сбор, изучение, анализ, обобщение фактов, установление механизмов и выявление закономерностей функционирования психики и поведения.

Изучая закономерности психических явлений, психологи исследуют процесс отражения объективного мира в мозгу человека; выясняют, как регулируются действия человека, как происходит психическая деятельность и форми­руются психические свойства личности.

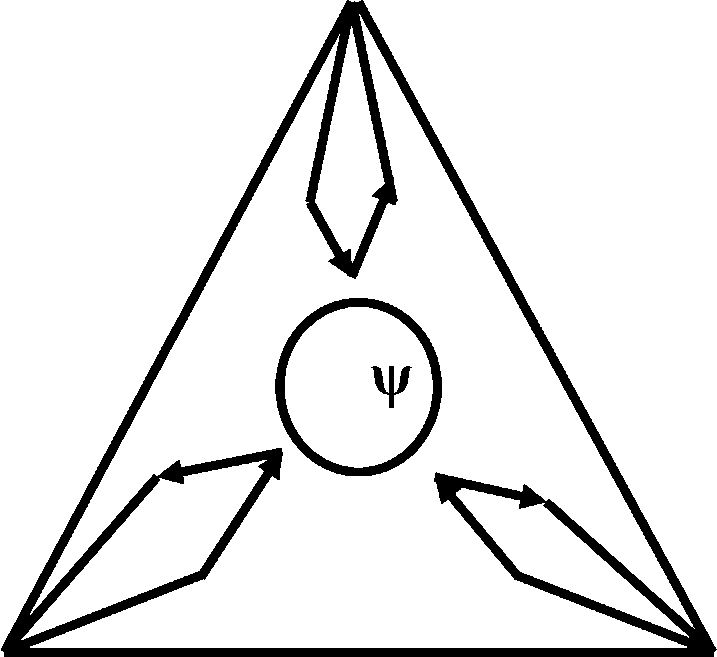
**Древо психологии по** **К.К.Платонову**



**Место психологии в системе наук**

Человек является органической частью и природы, и общества, т. е. он - существо биопсихосоциальное. А поэтому психология имеет тесные связи со всеми науками, которые изучают человека с разных сторон, что и показано на рисунке 1.1. Такая классификация наук принадлежит академику А. Кедрову, а Б. Г. Ананьев назвал психологию интегратором всех наук о человеке. Поэтому мы и поместили её в центр треугольника (рисунок 1.1)

Естественные науки



Социальные Философские

науки науки

Рисунок 1.1 - Место психологии в системе наук, изучающих человека

К естественным наукам относятся: астрономия, биология, геология, зоология, биофизика, физика, химия, экология, география, почвоведение, генетика, микробиология, физиология и др.

К социальным наукам можно отнести: историю, экономику, социологию, политологию, этнографию, педагогику, юриспруденцию, культурологию и др

Философские науки: философия искусства, науки, религии, морали (эти­ка), техники, природы, истории, политики, права и др.

Психология, с одной стороны, использует достижения разных наук, объясняющих возникновение, развитие, существование и функционирование чело­века, а с другой стороны - сама вырабатывает информацию, которую используют другие науки.

В силу своего уникального положения психология синтезирует в себе черты естественнонаучной и гуманитарной дисциплины.

**Методы психологии (сам)**

Существуют разные классификации методов психологии. Наиболее распространенной является деление методов психологии на две группы*: основные и вспомогательные*.

**Основные методы: *наблюдение и эксперимент***

**Наблюдение – научный метод исследования, переходящий от описания фактов к их объяснению.**

Наблюдение становится научным методом изучения психики лишь в том случае, если оно не ограничивается описанием внешних явлений, а осуществляет переход к объяснению психологической природы этих явлений. Формой такого перехода является гипотеза, возникающая в ходе наблюдения.

Требования к научному наблюдению:

1. Постановка цели, составление плана наблюдения.
2. Обязательное фиксирование результатов наблюдения.
3. Необходимо фиксировать только факты, а не умозаключения, мнения психолога.
4. Необходимо проанализировать факты и сделать выводы; сравнить их с целью.
5. Испытуемый не должен знать, что за ним наблюдают.

Задачами наблюдения могут быть изучение индивидуально-психологических особенностей личности, изучение психологии коллектива учебной группы. Следовательно, объектами наблюдения могут быть как отдельные лица в различных видах деятельности, различных ситуациях общения, так и группы. Предметом наблюдения могут являться речевые и неречевые акты поведения отдельного учащегося или всей группы в определенной ситуации.

**Эксперимент – это активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется психологический факт.**

Экспериментируя, исследователь создает условия, в которых психологический факт может быть изменен в направлении, желательном для экспериментатора, а может быть неоднократно повторен для всестороннего рассмотрения. Различают *лабораторный и естественный эксперименты.*

Характерным признаком *лабораторного* эксперимента является то, что его проводят в лабораторных условиях ( часто с помощью специальной аппаратуры) и что действия испытуемого определяются инструкцией, и он знает, что над ним экспериментируют (хотя, обычно, не знает в чем сущность эксперимента, что конкретно исследуют и с какой целью). С помощью лабораторного эксперимента исследуют не только свойства внимания, особенности восприятия, памяти и других психических процессов отдельных индивидов, но и психологические особенности групповой деятельности.

*Естественный* эксперимент (впервые предложен А.Ф. Лазурским в 1910 г.) предполагает исключить то напряжение, которое возникает у испытуемого, знающего, что над ним экспериментируют. С этой целью исследование переносится в обычные, естественные условия (урок, игра, труд), в которые незаметно для исследуемого вносятся определенные изменения.

И лабораторный, и естественный эксперименты могут проводиться с целью не только выявления каких-либо качеств личности, но и формирования их.

**Вспомогательные методы психологии:** *беседа, анкета и различного вида тесты.*

**Беседа как психологический метод предусматривает прямое или косвенное, устное или письменное получение от изучаемого сведений о его деятельности, в которых объективируются свойственные ему психологические явления.**

Существует ряд требований к беседе как к методу. Первое — непринужденность. Наибольший результат приносит беседа в случае установления личного контакта исследователя с обследуемым человеком. Метод беседы предполагает наряду с ответами и постановку вопросов обследуемыми.

Предпочтительно получать в ходе беседы и интервью необходимые сведения косвенными приемами. Важен не только ответ, но и поведение испытуемого: особенности его речи, жестов, мимики, эмоциональное отношение к конкретным явлениям.

Существенным в ходе проведения беседы является умение исследователя уточнить интересующие его факты во время непосредственной беседы, не прибегая к ее протоколированию.

Беседы целесообразно проводить не только с одним или несколькими учащимися, а со всей учебной группой. Такая форма исследования позволяет ответы одного человека сопоставить с совокупностью мнений группы. В ходе беседы возможно воздействие, внушение со стороны исследователя на испытуемых.

В том случае, когда вопросы и ответы представляются в письменном виде, имеет место **анкетирование.** Положительным качеством анкетного метода является то, что здесь имеется возможность (предъявить) большой по объему материал, достоверность которого определяется «законом больших чисел». Отрицательным же в этом методе является то, что обычно бывает затруднен качественный анализ данных анкет и исключена возможность соотнесения ответов с реальной деятельностью и поведением испытуемых.

Обычно анкета представляет собой некоторую совокупность вопросов, которые рекомендуется располагать в определенном порядке: сначала, вопросы нейтральные, нацеленные на получение какой-то фактической, событийной информации; затем, наиболее трудные вопросы, направленные на выяснение установок, мнений, оценок индивида; после этого идут вопросы, цель которых углубить и уточнить информацию, полученную в предыдущих вопросах; заключительную часть образуют вопросы, касающиеся объективного положения и статуса личности опрашиваемого. Такой порядок вопросов обусловлен необходимостью преодолеть психологический барьер, возникающий у опрашиваемого в процессе опроса.

Все вопросы анкеты в зависимости от их исследования можно условно разделить на две большие группы:

1) вопросы о фактах, действиях в прошлом и настоящем, а также продуктах деятельности;

2) вопросы о мотивах, оценках и мнениях индивидов.

По форме различают следующие *типы вопросов: прямые, косвенные, открытые, закрытые.* Вопрос называется *открытым,*если ответ на него может быть дан в любой форме. Если же в формулировке вопроса содержатся варианты возможных ответов (перечень определенных альтернатив) и опрашиваемый должен остановить свой выбор на каком-то одном или нескольких из них, то вопрос называется *закрытым.* Разновидностью закрытого вопроса является дихотомический вопрос, в котором перечень возможных ответов исчерпывается альтернативой «да - нет».

**Тест — это краткий экспериментально-психологический метод, используемый для исследования того или иного психического процесса (восприятия, памяти, мышления, внимания и т.д. — функциональный тест) или личности в целом (проективный тест) с целью их оценки.**

Различают следующие виды тестов:

1. Интеллектуальные — оценивают общее умственное развитие, степень развития памяти, внимания, мышления.
2. Личностные — мотивы поведения, интересы, черты характера, темперамента и др.
3. Проективные — испытуемым предъявляется неопределенный стимульный материал, неоднозначный вопрос и они выполняют задание исходя из опыта, особенностей воображения, мышления, эмоционального состояния.

**СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ВЫСШАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ**

**1. Сознание и его функции**

Возникновение сознания человека явилось качественно новым этапом развития психики. Сознание - высший уровень развития психики, присущий исключительно человеку. Его развитие обусловлено социальными условия­ми. Есть много определений сознания.

**Сознание** - *высшая, свойственная только человеку, форма психическо­го отражения объективной действительности, опосредствованная обществен­но-исторической деятельностью людей.*

**Сознание** - *человеческая способность к воспроизведению действительно­сти в мышлении.*

**Таким образом, сознание есть высшая форма психики, результат общественно-исторических условий формирования человека в тру­довой деятельности, при постоянном общении (с помощью языка) с другими людьми. В этом смысле сознание есть «общественный продукт», сознание есть не что иное, как осознанное бытие.**

Рассмотрим основные психологические характеристики сознания.

Первая его характеристика дана уже в самом его наименовании: созна­ние - совокупность знаний об окружающем нас мире.

Таким образом, в структуру сознания входят важнейшие познавательные процессы, с помощью которых человек постоянно обогащает свои знания.

Вторая характеристика сознания - закрепленное в нем отчётливое разли­чение субъекта и объекта, т. е. того, что принадлежит «я» человека и его «не- я».

Человек - единственный среди живых существ - способен осуществлять са­мопознание, т. е. обратить психическую деятельность на исследование самого себя.

Отделение «я» от «не-я» - путь, который проходит каждый человек в дет­стве, осуществляется в процессе формирования самосознания человека.

Третья характеристика сознания - обеспечение целеполагающей дея­тельности человека.

Приступая к какой либо деятельности, человек ставит пе­ред собой те или иные цели. При этом складываются и взвешиваются её моти­вы, принимаются волевые решения, учитывается ход выполнения действий и вносятся в него необходимые коррективы и т. д.

Четвертая характеристика сознания - наличие эмоциональных оценок в межличностных отношениях.

Обязательным условием формирования и проявления всех указанных выше специфических качеств сознания является язык. **Благодаря языку и речи содержание сознания одного человека становится доступным другим людям.**

В процессе речевой деятельности происходит накопление знаний, обо­гащение человека теми богатствами человеческой мысли, которые выработало до него и для него человечество, закрепило и передало ему в языке. Язык - осо­бая объективная система, в которой запечатлен общественно-исторический опыт или общественное сознание. Будучи усвоен конкретным человеком, язык в известном смысле становится его реальным сознанием.

Понятие сознания употребляется в психологии в смысле, отвечающем приведенным выше его основным характеристикам. При этом психиатры, перед которыми постоянно возникает вопрос о наличии, сохранении или нарушении сознания у больного, под сознанием понимают заключенные в психике данного конкретного человека возможности отдавать отчет о месте, времени, ок­ружающей обстановке, состоянии и образе действий собственной личности. Человек, у которого сохранено ясное сознание, оценивает вновь поступающую в мозг информацию с учётом уже имеющихся у него знаний и выделяет себя из окружающей среды, сохраняет сложившуюся систему отношений к другим лю­дям и к обстановке деятельности и на основе всех этих данных управляет своим поведением.

**Функции сознания**, расширенный список:

1) отражение действительно­сти,

2) оценка;

3) регуляция поведения,

4) рефлексия (самоанализ),

5) творчест­во;

6) планирование,

7) предвидение последствий.

Зрелость сознания достига­ется к окончанию юношеского возраста - к 20-22 годам.

Психика - понятие более широкое, чем сознание.

**2. Структура сознания**

Сфера сознания - сфера осмысленных, осознаваемых знаний; сфера ясно­го осознавания сигналов, поступающих из внешней и внутренней среды.

Сознание возникло и развивалось в процессе совместной деятельности людей, сопровождаемой речью.

Особо важное значение для развития сознания и самосознания имеет рефлексия - самоанализ, самопознание.

Этапы развития сознания: психика животных и предчеловека - стадное сознание - сознание ра­зумного человека - самосознание. Результатом развития самосознания является Я-концепция.

Я-концепция - это система представлений человека о самом себе.

Формирование Я-концепции человека происходит в процессе накопления опыта решения жизненных задач и при оценивании их со стороны других лю­дей, прежде всего родителей.

Основными источниками Я-концепции выступа­ют:

1. Сравнение себя с другими.

2. Мнение окружающих, особенно значимых людей.

3. Оценка результатов деятельности.

4. Переживание внутренних ощу­щений и состояний.

5. Восприятие своего внешнего облика.

Выполняет функции: структурирования и обработки поступающей ин­формации в аспекте имеющего уже мнения о личностных качествах; мотивиро­вания к самосовершенствованию.

Структура Я-концепции человека. Выделяют следующие её составляю­щие:

Я-физическое, как схему собственного тела;

Я-социальное, соотносимое со сферами социальной интеграции (половой, этнической, гражданской, ролевой);

Я-экзистенциальное, как оценку себя в аспекте жизни и смерти, свободы и от­ветственности; общения и одиночества, смысла и бессмысленности существо­вания (от лат. *существование*).

Сознание любого человека **уникально, но не произвольно** - оно сформи­ровано внешними, социальными факторами.

В структуре сознания можно выделить: знания, представления, образы, опыт, значения и смыслы, чувства, ценности, самосознание;

Благодаря сознанию у человека есть различные *способности*:

1. Рефлексивная - способность к самопознанию.
2. Способность мысленного представления и воображения действитель­ности.
3. Волевые способности.
4. Речь и язык.
5. Способность к коммуникации.
6. Интеллект.

**3. Нарушения сознания (факультативно)**

При некоторых психических заболеваниях наблюдаются следующие нару­шения сознания:

•помрачённое сознание - происходит дезориентировка во времени, мес­те, ситуации, отсутствует четкое восприятие окружающего, проявляется в раз­ной степени бессвязность мышления, затруднены воспоминания прошедших со­бытий и субъективно болезненных явлений. Вся совокупность указанных призна­ков характеризует помрачённое сознание (К. Ясперс);

* оглушённое состояние сознания (при инфекциях, отравлениях, мозго­вых травмах) - резкое повышение порога для всех внешних раздражителей, в ре­зультате сложная информация не осмысливается, человек реагирует «как бы спро­сонок», замедленно, безучастно, ориентировка в окружающем неполная или от­сутствует (это состояние может длиться от несколько минут до нескольких часов);

•делириозное помрачение сознания (нарушена ориентировка в окружаю­щем, «наплывают» яркие представления, обрывки воспоминаний, возникает ложная ориентировка во времени и пространстве, могут возникать галлюцина­ции, иллюзии, бредовые идеи);

* сновидное состояние сознания - причудливая смесь отражения ре­ального мира и всплывающих в сознании ярких чувственных представлений фан­тастического характера (человек видит, что находится среди жителей Марса или как раскалывается земной шар и т. п.);
* сумеречное состояние сознания - внезапно наступает отключение созна­ния на непродолжительный срок, потом воспоминание о периоде помрачения сознания полностью отсутствует, но при сумеречном состоянии сознания человек сохраняет способность выполнения автоматических привычных действий (мо­жет бессознательно куда-то идти, переходить улицы, куда-то ехать, резать но­жом и т. п.);
* псевдодеменция - человек временно забывает названия предметов, дез­ориентирован, с трудом воспринимает внешние раздражители, поведение напо­минает детское;
* деперсонализация - отчуждение; собственные мысли и действия вос­принимаются как бы со стороны, нарушается и восприятие тела.

## ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ

### ОЩУЩЕНИЕ

#### Общее понятие об ощущении

Мы постоянно получаем информацию из внешнего мира и о внутреннем состоянии организма. Отражение действительности начинается с ощущений. Их многообразие отображает качественное многообразие окружающего мира. Ощущения человека — это продукт эволюционного развития. Они связывают нас с внешним миром и являются основным источником информации о нем и условием психического развития.

*Ощущение — простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств предметов и явлений материального мира, а также внутренних состояний организма при непосредственном воздействии раздражителей на соответствующие рецепторы.*

Ощущения характеризуются непосредственностью и сиюминутностью. Органы чувств — это единственный канал, по которому внешний мир проникает в человеческое сознание. Известный русский врач С.И.Боткин (1832—1889) описал редкий случай, когда больная потеряла все виды чувствительности, кроме зрения одним глазом и осязания на одном участке руки. Если больная закрывала глаз и ничто не касалось ее руки, она засыпала.

Ощущение возникает как реакция нервной системы на тот или иной раздражитель и имеет рефлекторный характер. Рефлекторная концепция ощущений была разработана русскими физиологами И.М.Сеченовым и И.П.Павловым. Они рассматривали ощущение как целостный рефлекс. Физиологической основой ощущений являются нервно-физиологические процессы, возникающие при действии раздражителя на адекватный ему анализатор — первичный аппарат, осуществляющий функцию анализа и синтеза раздражителей, исходящих из внешней и внутренней среды. Анализатор состоит из трех частей:

• периферического отдела (рецептора), воспринимающего раздражитель;

• афферентных (центростремительных) и эфферентных (центробежных) нервов, проводящих возбуждение от периферии в нервные центры головного мозга и обратно;

• подкорковых и корковых отделов головного мозга, в которых происходит переработка информации, поступающей из рецептора.

# Виды и свойства ощущений

Существуют различные подходы к классификации ощущений. Аристотелем были названы пять рецепторов, соответствующих видам ощущений: зрение, слух, обоняние, осязание, вкус. В действительности видов ощущений гораздо больше.

В состав осязания наряду с тактильными ощущениями (прикосновения) входят температурные (терморегуляция, теплообмен). Промежуточное положение между тактильными и слуховыми занимают вибрационные ощущения. Ощущения равновесия и ускорения выполняют функцию ориентировки в окружающей среде. Болевые ощущения предохраняют организм от опасности и разрушающей силы. Температурные, болевые, вкусовые, вибрационные, мышечно-суставные, статико-динамические ощущения можно назвать внешне-внутренними.

Английский физиолог И. Шеррингтон выделил три основных класса ощущений (схема 10).

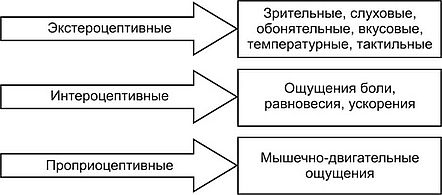


Схема 10. Виды ощущений

**Экстероцептивные** ощущения обеспечивают получение сигналов из внешнего мира, рецепторы находятся на поверхности тела. Различают следующие экстероцептивные рецепторы:

• контактные (при непосредственном контакте): осязательный, вкусовой;

• дистантные (на расстоянии): зрительный, слуховой, обонятельный.

**Интероцептивные** — сигнализируют о состоянии внутренних процессов организма, рецепторы находятся во внутренних органах (органические ощущения, ощущения боли).

**Проприоцептивные** — передают сигналы о положении тела в пространстве, рецепторы находятся в мышцах, суставах (ощущения равновесия, движения).

***Среди основных свойств ощущений выделяют:***

• **качество** — вид ощущений и его специфические особенности. Например, слуховые ощущения отличаются высотой тона, тембром, громкостью; зрительные — цветовым тоном, насыщенностью, яркостью;

• **интенсивность** — количественная характеристика, которая зависит от силы раздражителя. Например, если у человека насморк, то интенсивность воспринимаемых запахов может быть снижена;

• **длительность** — временная характеристика, определяемая функциональным состоянием органов чувств, временем действия раздражителя и функциональным состоянием рецептора. При воздействии раздражителя на органы чувств ощущения возникают не сразу, а спустя некоторое время. Например, вкусовые ощущения возникают через 50 мс, тактильные — 130 мс, а болевые — 370 мс;

• **пространственная локализация** — информация о локализации раздражителя в пространстве. В некоторых случаях ощущения соотносятся с той частью тела, на которую воздействует раздражитель, например, вкусовые ощущения.

**Чувствительность анализаторов**

* 1. Абсолютный нижний порог ощущений - минимальная величина раз­дражителя, вызывающая едва заметное ощущение - J0. По нему судят о чувст­вительности.
  2. Абсолютный верхний порог ощущений - максимальная величина раз­дражителя, которую способен адекватно воспринять анализатор - Jmax.

Пороги ограничивают зону чувствительности к раздражителям. Напри­мер, из всех электромагнитных колебаний глаз способен отражать волны дли­ной от 390 (фиолетовый цвет) до 780 (красный цвет) миллимикрон.

Между чувствительностью (порогом) и силой раздражителя существует обратная зависимость: чем большая сила нужна для возникновения ощущения, тем ниже у человека чувствительность. Пороги чувствительности индивидуаль­ны для каждого человека.

Кроме порогов абсолютной чувствительности, ощущения характеризуют­ся также порогами чувствительности к различению. Та наименьшая прибавка к силе действующего раздражителя, при которой возникает едва заметное разли­чение в силе или качестве ощущений, называется порогом чувствительности к различению, его ещё называют дифференциальный разностный порог.

* 1. Дифференциальный разностный порог - наименьшая величина раз­личия между раздражителями, когда они ощущаются как различные - AJ (ощущаемое приращение), J - сила раздражителя.

Другими словами, AJ - такое изменение стимула, которое ощущается че­ловеком.

**Явления, сопровождающие ощущения**

Инерция ощущений - время исчезновения ощущения после окончания воздействия.

Сенсибилизация - повышение чувствительности одного анализатора при воздействии на другой, а также в процессе систематических упражнений. Например, зрительные и др. восприятия повышаются при тихой музыке.

Синестезия - возникновение ощущений в данном анализаторе при воз­действии на другой - это ещё называется взаимодействие ощущений («окра­шенный» слух - звуки имеют каждый свой цвет). «Светлый голос», «мрачные звуки» и др. Бодлер: «Аромат зелёный и звучный».

Адаптация - изменение чувствительности для приспособления к услови­ям окружающей среды. Адаптация - приспособление чувствительности к по­стоянно действующему раздражителю, проявляющееся в понижении или повы­шении порогов.

В жизни явление адаптации хорошо известно каждому. В первую минуту, когда человек входит в реку, вода кажется ему холодной. Затем ощущение хо­лода исчезает, вода кажется достаточно теплой. Подобное наблюдается во всех видах чувствительности, кроме болевой.

Пребывание в абсолютной темноте повышает чувствительность к свету за 40 минут примерно в 200 тысяч раз.

Сенсорная депривация - это полное лишение ощущений. В условиях сенсорной депривации человек не может долго жить. Он начинает сходить с ума, и в конце-концов погибает.

Сенсорная организация личности. Под сенсорной организацией пони­мается характерный для индивида уровень развития отдельных систем чувстви­тельности и способ их объединения в комплексы.

В животном мире преимущественный уровень развития чувствительности какой-либо одной модальности является родовым признаком. Все представите­ли одного вида (например, орлы) обладают хорошим зрением, а другого (на­пример, собаки) - обонянием. Особенностью сенсорной организации человека является то, что она складывается прижизненно.

Деятельность способствует развитию значимых для данной профессии видов чувствительности. Экспериментальные исследования показали возмож­ность увеличить чувствительность к различению в десятки раз.

# Развитие ощущений

Ощущения начинают развиваться сразу после рождения. У человека развитие сенсорных процессов опережает развитие двигательной системы. Котята рождаются слепыми, чтобы они не разбежались от матери. У птиц ярко выражен механизм импринтинга, привязывающий их к матери. У ребенка таких механизмов нет, его поведение строится под контролем сенсорики.

Сразу после рождения у ребенка более развитой оказывается кожная чувствительность. При появлении на свет ребенок дрожит из-за различия температуры тела матери и температуры воздуха. Реагирует ребенок и на прикосновения. Наиболее чувствительны губы и область рта. У ребенка развита вкусовая чувствительность. Он отличает молоко матери от подслащенной воды. С момента рождения у ребенка достаточно развита обонятельная чувствительность, так как по запаху материнского молока он определяет присутствие матери. Если ребенок первую неделю питался материнским молоком, то он будет отворачиваться от коровьего. Однако обонятельные ощущения, не связанные с питанием, развиваются достаточно долго.

Более сложный путь развития проходят зрение и слух. В первые дни рождения ребенок не реагирует на звуки, даже очень громкие. Через два-три месяца он начинает воспринимать направление звука и поворачивает голову в сторону его источника. В развитии речевого слуха у ребенка прежде всего наблюдаются реакции на интонацию речи и голос матери. На третьем-четвертом месяце дети начинают реагировать на пение, музыку.

Наиболее медленно у ребенка развивается зрение. С момента появления зрительных ощущений он реагирует на свет различными двигательными реакциями, а начинает управлять движением глаз лишь к концу второго месяца жизни, предметы и лица различает в три месяца. В четыре месяца появляется реакция на новизну — это явная сенсорная реакция, она заключается в длительности удержания взгляда на новом предмете. Установлено, что дети начинают различать цвета в пять месяцев, после чего появляется интерес к ярким предметам.

Развивается тактильная чувствительность, которая важна для возникновения акта хватания и обследования предмета. Хватание осуществляется под контролем зрения: ребенок рассматривает свои ручки, следит за тем, как рука приближается к предмету. Акт хватания имеет чрезвычайно важное значение для психического развития ребенка.

Таким образом, в первое полугодие жизни происходит интенсивное развитие сенсорных механизмов.

По отношению ко всем видам чувствительности следует отметить, что абсолютная чувствительность достигает высокого уровня развития уже в первый год жизни. Несколько медленнее развивается способность различать ощущения. В дошкольном возрасте происходит усвоение сенсорных эталонов (цвета, формы, величины) и соотнесение соответствующих предметов с этими эталонами.

Уровень развития ощущений у различных людей неодинаков. Это во многом объясняется их генетическими особенностями. Развитие ощущений достигается путем тренировок, например при обучении детей музыке или рисованию.

# Выводы

1. Ощущение — простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств предметов и явлений материального мира, а также внутренних состояний организма при непосредственном воздействии раздражителей на соответствующие рецепторы.

2. Ощущение возникает как реакция нервной системы на раздражитель и имеет рефлекторный характер.

3. Выделяют три основных класса ощущений: экстероцеп-тивные (рецепторы находятся на поверхности тела); интероцеп-тивные (на внутренних органах); проприоцептивные (в мышцах, суставах).

4. Основные свойства ощущений: качество, интенсивность, длительность, пространственная локализация.

5. Чувствительность — это способность к распознанию величины и качества раздражителя. Чувствительность, определяемая по нижнему порогу ощущений, называется абсолютной чувствительностью.

6. Адаптация — изменение чувствительности анализаторов в результате их приспособления к действующим раздражителям.

7. Сенсибилизация — повышение чувствительности в результате взаимодействия анализаторов или упражнения.

8. Синестезия — возникновение при раздражении одного анализатора ощущения, характерного для другого анализатора.

9. Уровень развития ощущений у различных людей неодинаков, что объясняется генетическими особенностями человека. Развитие ощущений достигается путем тренировок.

# Контрольные вопросы

1. Что такое ощущение? Какую роль играют ощущения в жизни человека?

2. Назовите основные характеристики ощущений.

3. Что является физиологическим механизмом ощущений? Что такое анализатор?

4. Какие факторы оказывают влияние на развитие ощущений? Как развиваются ощущения в онтогенезе человека?

5. Как определяются пороги чувствительности, как можно измерить чувствительность?

6. Всегда ли действие раздражителя вызывает ощущения?

7. Какие возможны нарушения ощущений? Каковы возможности их коррекции у человека?

# ВОСПРИЯТИЕ

## Общее понятие о восприятии

Человек накапливает сведения о предметах и явлениях не как сумму отдельных ощущений, а усваивает отношение между предметами и их свойствами. Восприятие есть совокупность ощущений. Однако было бы ошибочно полагать, что такой процесс является простым суммированием отдельных ощущений.

Проведем эксперимент: испытуемому завяжем глаза, перед ним положим различные предметы. Сначала поможем ему лишь прикоснуться к предмету и спросим его: «Что он ощущает, может ли назвать предмет?» Затем дадим возможность подержать его в руках и определить, что это за предмет. Целостное представление о предмете дает двигательная активность, предыдущий опыт, работа памяти и мышления. В результате восприятия у человека возникает целостный образ объекта или явления окружающего мира.

*Восприятие — целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности.*

В основе восприятия лежат межанализаторные связи. Так, при слове «апельсин» вы можете представить: его форму и цвет, это работа зрительного анализатора, аромат — обонятельного, шершавую поверхность — осязательного, кисло-сладкий вкус — вкусового.

Восприятие — сложный процесс, направленный на познание того, что в данный момент воздействует на нас. Каждый предмет является сложным целым и обладает многими свойствами. Воспринимая его как целое, мы вместе с тем воспринимаем и отдельные части. Эти две стороны тесно связаны между собой: восприятие целого обусловлено восприятием его частей и свойств, в то же время оно само влияет на их восприятие. В объекте может отсутствовать какая-либо часть или она воспринимается неясно, но тем не менее мы его узнаем. Это происходит потому, что каждый объект имеет свои опознавательные признаки.

Процесс целенаправленного восприятия состоит из следующих действий:

• поиск объекта;

• выделение наиболее характерных его признаков;

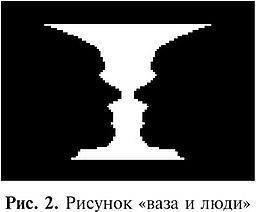
• опознание объекта, то есть отнесение его к определенной категории вещей или явлений.

# Основные характеристики восприятия

В качестве основных свойств восприятия выделяют предметность, целостность, структурность, константность, осмысленность.

1. **Предметность** восприятия проявляется в том, что объект воспринимается нами именно как обособленное в пространстве и во времени отдельное физическое тело.

Это свойство проявляется в феномене выделения фигуры из фона (рис. 2), то есть вся наблюдаемая человеком действительность разделяется на две неравные по значимости части: одна — предмет, воспринимается как конкретное, очевидное, а вторая — фон — как более аморфное, неопределенное, расположенное позади предмета.



2. **Целостность** — создание целостного образа предмета строится на основе отдельных свойств и качеств предмета, получаемых в виде различных ощущений (рис. 3). Для целостного восприятия человеческого лица достаточно лишь нескольких элементов его контура.



Рис. 3. **Силуэтный рисунок собаки**

3. **Структурность** — мы воспринимаем абстрагированную целостную структуру, которая формируется в течение некоторого времени, для нее характерна замкнутость, то есть стремление замкнуть контур (рис. 4).

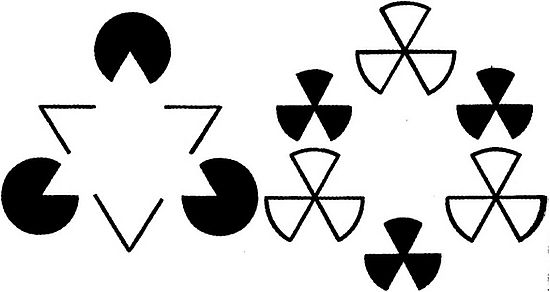


Рис. 4. **Восприятие формы. Фигура и контур**

4. **Константность** — независимость восприятия предмета от условий, проявляющаяся в его неизменности. Форма, цвет, размер предметов воспринимаются нами как постоянные, несмотря на то, что сигналы, поступающие от них в органы чувств, непрерывно меняются.

Например, размер проекции предмета на сетчатке глаза зависит от расстояния между предметом и глазом и от угла зрения, но предметы нам кажутся неизменной величины, вне зависимости от этого расстояния (в известных пределах).

Посмотрите на ваши пальцы так, чтобы одни были на расстоянии вытянутой руки, другие — вдвое ближе. Они кажутся одного размера, в то время, как на сетчатке глаза изображение пальцев вытянутой руки в два раза меньше.

5. **Осмысленность и обобщенность** восприятия — отнесенность каждого образа к некоторому классу объектов, имеющему название.

Например, на приведенном рисунке (рис. 5) вы можете увидеть лицо индейца или фигуру эскимоса около своего жилища в зависимости от смысла и установки на восприятие.

Значение обобщенности состоит в способности человека свободно читать текст независимо от шрифта или почерка, которым он написан. Обобщение помогает также предсказывать некоторые свойства, непосредственно не воспринимаемые у данного объекта, но присутствующие у него как представителя этого класса.



Рис. **5. «Индеец и эскимос»**

Восприятие — активный процесс, в ходе которого человек производит множество перцептивных действий для того, чтобы сформировать адекватный образ предмета.

# Классификация восприятия

В зависимости от анализаторов, участвующих в восприятии, выделяют: зрительные, обонятельные, слуховые, осязательные, вкусовые восприятия. Однако они редко встречаются в чистом виде. Общепринятой в психологии является классификация, основанная на отражении пространства, времени, движения.

Восприятие движения осуществляется благодаря сложному механизму, природа которого еще не вполне выяснена. Если предмет движется в пространстве, то мы воспринимаем его движение вследствие того, что он выходит из области наилучшего видения и этим заставляет нас передвигать глаза или голову, чтобы вновь фиксировать на нем взгляд. При этом происходят два явления: смещение объекта по отношению к положению нашего тела указывает нам на его передвижение в пространстве; мозг же фиксирует движение глаз, следящих за предметом.

Восприятие пространства включает восприятие формы, величины и взаимного расположения объектов, их рельефа, удаленности и направленности, в котором они находятся.

Восприятие времени зависит от ритмической смены возбуждения и торможения. Время, занятое интересной мотивированной деятельностью, кажется короче.

# Индивидуальные различия в восприятии

Восприятие во многом зависит от особенностей воспринимающего субъекта.

Индивидуальные различия восприятия можно условно классифицировать на следующие типы: синтетический и аналитический, объяснительный и описательный, объективный и субъективный. Выделение этих типов основано на установлении соотнесенности сенсорной организации с мыслительными и эмоциональными процессами.

Для людей с *синтетическим* типом характерно обобщенное отражение и определение основного смысла происходящего. Они не придают значения деталям и не видят их.

Люди с *аналитическим* типом выделяют при восприятии прежде всего детали, частности. Они нередко затрудняются понять общий смысл явлений.

Относящиеся к *описательному* типу восприятия люди ограничиваются фактической стороной того, что видят и слышат.

Напротив, люди, принадлежащие к *объяснительному* типу, пытаются объяснить суть воспринятого явления.

Людям с *объективным* типом восприятия свойственно строгое соответствие воспринятого тому, что происходит в действительности.

Имеющие *субъективный* тип восприятия привносят свое собственное отношение к воспринимаемому объекту, явлению. Они больше говорят о том, что думали или чувствовали в момент событий, о которых рассказывают.

Большое значение для индивидуальных различий восприятия имеют личностные особенности наблюдательности. **Наблюдательность** — свойство личности, в основе которого стремление и умение с наибольшей полнотой подмечать особенности предметов и явлений. Характерным признаком наблюдательности является быстрота восприятия малозаметного. Одним из факторов, способствующих развитию наблюдательности, является любознательность. Процесс наблюдения — активная форма познания действительности.

При определенных обстоятельствах (резких физических, эмоциональных, психических перегрузках, действии некоторых химических веществ, заболеваниях и др.) наблюдаются нарушения восприятия.

Наиболее известным расстройством восприятия являются галлюцинации — мнимое восприятие. Человек во власти галлюцинаций воспринимает отсутствующие в реальности объекты как реально существующие.

# Развитие восприятия и наблюдательности у детей

Наблюдательность, как и восприятие в целом, не является врожденной характеристикой. Новорожденный ребенок не в состоянии воспринимать действительность в виде целостной предметной картины. По мнению Б.М. Теплова, признаки предметного восприятия проявляются в раннем младенческом возрасте (в два—четыре месяца), когда начинают формироваться действия с предметами. К пяти-шести месяцам у ребенка отмечается возрастание случаев фиксации взора на предмете. Общение взрослого с ребенком способствует развитию восприятия. У детей дошкольного и младшего школьного возрастов в процессе игры и обучения формируется целостное восприятие, однако ребенок плохо схватывает детали, восприятие основывается на случайных признаках.

В процессе обучения ребенка развитие восприятия проходит несколько этапов. Первый этап связан со становлением адекватного образа предмета в процессе манипуляции этим предметом. На следующем этапе дети знакомятся с пространственными свойствами предметов при помощи движений рук и глаз. Обучение в школе влияет на развитие способности различать, сопоставлять, сравнивать свойства воспринимаемых объектов без каких-либо действий или движений.

Для развития восприятия детей необходимо учить:

• рассматривать объект в определенной последовательности;

• отделять главное от второстепенного;

• при неправильном восприятии учебного материала уточнить, что именно из прежнего опыта мешает правильному восприятию;

• побуждать обращать внимание на конкретные детали и различные особенности предметов и явлений, сопоставлять и сравнивать их, усматривать различие и сходство, замечать связи и отношения.

Важно помнить, что наблюдательность — не врожденное качество, оно вырабатывается практикой и упражнениями. Для самостоятельного развития рационального восприятия целесообразно:

• ясно и четко формулировать цели, выбирать существенную информацию;

• максимально использовать все органы чувств, в первую очередь зрение и слух, а также анализаторы запаха, вкуса, осязания;

• воспринимать информацию, используя уже имеющиеся знания.

Чтобы при восприятии информации к ней возник интерес, важно осознать ее значение для практической работы. Необходимо использовать все свои знания, чтобы сделать процесс восприятия более интенсивным, размышлять о том, что уже известно о воспринимаемой информации. Развитое восприятие помогает усваивать больший объем информации с меньшей степенью энергетических затрат.

# Выводы

1. Восприятие — целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности.

2. В основе восприятия лежат внутрианализаторные и межанализаторные связи, обеспечивающие наилучшие условия видения раздражителей и учет взаимодействия свойств предмета как сложного целого.

3. В качестве основных свойств восприятия выделяют предметность, целостность, структурность, константность, осмысленность.

4. Основой классификации восприятия являются формы существования материи: пространство, время, движение.

5. Зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности называют апперцепцией.

6. Типы индивидуального различия восприятия людей: синтетический и аналитический, объяснительный и описательный, объективный и субъективный.

7. Наиболее известными расстройствами восприятия являются иллюзии (искаженное восприятие реально существующего объекта) и галлюцинации (мнимое восприятие).

8. Наблюдательность, как и восприятие в целом, не является врожденной характеристикой. В процессе обучения ребенка развитие восприятия проходит несколько этапов: становление адекватного образа предмета в процессе манипуляции этим предметом; знакомство с пространственными свойствами предметов при помощи движений рук и глаз; развитие способности различать, сопоставлять, сравнивать свойства воспринимаемых объектов без каких-либо действий или движений.

# Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте восприятие как познавательный психический процесс.

2. В чем заключается взаимосвязь ощущения и восприятия?

3. Охарактеризуйте основные свойства восприятия.

4. Что вы знаете об иллюзиях восприятия?

5. В чем проявляются индивидуальные различия в восприятии?

6. Раскройте основные закономерности развития восприятия у детей.

# ВНИМАНИЕ

## Понятие внимания

В системе психологических феноменов внимание занимает особое положение, так как оно включено во все психические процессы и психические состояния человека. Находясь под постоянным наплывом все новых и новых впечатлений, мы замечаем лишь самую малую, ничтожную их часть. Только эта часть внешних впечатлений и внутренних ощущений выделяется нашим вниманием, выступает в виде образов, фиксируется памятью, становится содержанием размышлений.

*Внимание — направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах при одновременном отвлечении от других.*

Внимание — это процесс бессознательного или сознательного отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой. Избирательно направленный характер психической деятельности человека составляет сущность внимания. В многочисленных экспериментах обнаружено, что слова, имеющие особый смысл для человека (имя, имена близких), легче извлекаются из шума, поскольку на них всегда настроены механизмы внимания.

# Свойства внимания

Внимание человека обладает пятью основными свойствами: устойчивостью, сосредоточенностью, переключаемостью, распределением и объемом.

**Устойчивость** **внимания** проявляется в способности в течение длительного времени сосредоточиваться на одном и том же объекте, предмете деятельности. Она сохраняется в активной практической деятельности с предметами, в умственной деятельности. Показателем устойчивости внимания является высокая продуктивность деятельности в течение относительно длительного времени.

*К факторам, способствующим устойчивости внимания, относятся:*

*• индивидуально-физиологические особенности человека (свойства нервной системы, общее состояние организма);*

*• мотивация деятельности (наличие или отсутствие интереса к предмету деятельности, его значимость для личности);*

*• новая деятельность или увеличение сложности объекта (сложные объекты вызывают активную мыслительную деятельность, с чем связано повышение сосредоточения);*

*• положительные эмоции, чувство удовлетворения от деятельности.*

Слабая нервная система, болезнь, усталость, отсутствие интереса, наличие отвлекающих моментов ослабляют устойчивость внимания.

**Концентрация** **внимания** — степень его сосредоточенности на объекте. Она является следствием возбуждения в доминантном очаге при одновременном торможении остальных зон коры головного мозга. Концентрация (сосредоточение) внимания на одних объектах предполагает отвлечение от других и всего постороннего.

**Переключаемость** **внимания** определяется скоростью перехода от одного вида деятельности к другому. Перевод внимания с одного объекта на другой может быть как непроизвольным, так и произвольным. Если переключаемость имеет непроизвольный характер, то это свидетельствует о неустойчивости внимания и стремлении организма к отдыху. С переключаемостью внимания связаны два процесса: включение и отвлечение внимания.

Сознательное переключение внимания с одного объекта на другой, с одной деятельности на другую в связи с постановкой новой задачи сопровождается нервным напряжением, которое выражается в волевом усилии.

*Легкость и успешность переключения внимания зависит от:*

*• отношения между предшествующей и последующей деятельностью;*

*• завершенности предшествующей деятельности либо ее незавершенности;*

*• отношения субъекта к той или иной деятельности (чем интереснее деятельность, тем легче на нее переключиться, и наоборот);*

*• индивидуальных особенностей субъекта (типа нервной системы, индивидуального опыта);*

*• значимости цели деятельности для человека, ее ясности, четкости.*

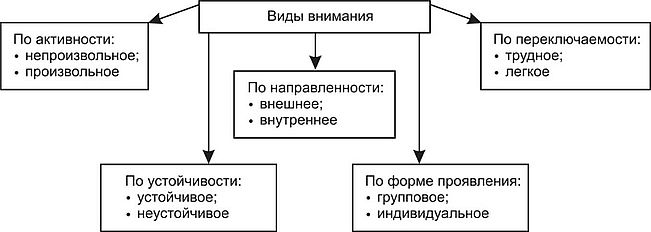
Переключаемость внимания относится к числу хорошо тренируемых качеств.

**Распределение** **внимания** — способность человека удерживать в центре внимания определенное число разнородных объектов одновременно. Примером хорошего распределения внимания является феномен Юлия Цезаря, который одновременно мог выполнять семь не связанных между собой дел. Распределение внимания очень важно и для педагога: ему нужно держать в поле своего зрения всех учеников в классе. Способность к распределению внимания формируется в процессе овладения деятельностью, она может быть развита путем упражнений и накопления соответствующих навыков.

**Объем** **внимания** — количество информации, объектов, которые человек может одновременно и отчетливо воспринимать. Чем больше предметов или их элементов воспринимается одновременно, тем больше объем внимания, и тем эффективнее будет выполняться деятельность. Средний объем внимания взрослого равен пяти-семи объектам одновременно. Экспериментальное определение объема внимания тесно связано с кратковременной памятью. Обычно его устанавливают посредством опыта: на короткое время испытуемому предъявляется большое количество информации, то, что он успевает заметить, и характеризует объем его внимания.

# Виды и функции внимания

В психологии описан ряд разновидностей внимания.

В зависимости от направленности внимания на внешний, предметный или внутренний мир человека (мысли, переживания) выделяют внимание *внешнее* и *внутреннее*.

По форме проявления внимание бывает *групповым* и *индивидуальным*.

Исходя из способности сохранения внимания к одному и тому же объекту, предмету деятельности внимание может быть *устойчивым* и *неустойчивым*.

Переключение внимания с одного объекта на другой может происходить или *легко*, или достаточно *трудно*.

В зависимости от наличия или отсутствия волевых усилий, необходимых для поддержания внимания, оно может быть *непроизвольным*, *произвольным* и *послепроизвольным*.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Виды внимания | Условия возникновения | Основные характеристики |
| **Непроизвольное** (без предварительного намерения). Его вызывают:   * сильный раздражитель, * неожиданность раздражителя, * движение раздражителя, * новизна раздражителя, * контрастность раздражителя. | Действие сильного, контрастного  или значимого  раздражителя | Легкость возникновения и переключения |
| **Произвольное** (возникает намеренно и поддерживается волевым усилием).  *Физиологическая основа произвольного внимания -* **доминанта** - *это очаг возбуждения в коре головного мозга. Ощущается как преобладающие интерес, мысль, желание, проблема.* | Постановка (принятие) задачи | Направленность в соответствии с задачей. Требует волевых усилий, утомляет |
| **Послепроизвольное** (возникает при появлении интереса к объекту, к которому изначально проявлялось произвольное внима­ние - *например, читал учебник, для того, чтобы сдать экзамен, потом стало просто интересно, и увлёкся чтением*). | Интерес к деятельности | Сохраняется целенаправленность, снимается напряжение |

**Внимание в психической деятельности человека выполняет ряд важных функций:**

* организует целенаправленный отбор поступающей в организм информации;
* делает познавательные процессы направленными и избирательными, обеспечивая точность и детализацию восприятия, прочность и избирательность памяти, направленность и продуктивность мыслительной деятельности;
* играет важную роль в системе межличностных отношений.

**Управление вниманием**

***Внимание привлекают и удерживают:***

Незаконченные дела, нерешённые задачи.

Интенсивность и нестандартность раздражителя.

Неполная информация (намёк).

Актуальность, ценность информации.

Движение.

Новизна.

Действия, требующие постоянного контроля.

Парадоксальность, спорность.

Энтузиазм, воодушевление.

Логичность и стройность излагаемого материала.

Подведение итогов перед переходом к новой теме.

Удивление.

***Факторы, отключающие внимание:***

Монотонность, однообразность.

Малый приток информации.

Ритмичность (ритмичная музыка, ритмичные слова).

Усталость.

Отсутствие интереса.

Непонимание смысла слов.

# Развитие и воспитание внимания

Внимание, как и большинство психических процессов, имеет свои этапы развития. В первые месяцы жизни у ребенка непроизвольное внимание реализуется с помощью наследственных механизмов. Начиная с третьего месяца, ребенок все больше интересуется объектами, тесно связанными с его жизнью. В пять-семь месяцев он уже в состоянии долго рассматривать предметы, особенно его привлекают блестящие и яркие их свойства. Это позволяет говорить о том, что его непроизвольное внимание уже достаточно развито.

Зачатки произвольного внимания начинают проявляться к концу первого года жизни. Особую роль в развитии произвольного внимания выполняет ориентировочно-исследовательская деятельность, а также воспитательные меры взрослых, которые обращают внимание ребенка на требуемые действия.

На втором-третьем году жизни развитие произвольного внимания у ребенка происходит под влиянием речевых инструкций взрослого. Большое значение имеет игра. В процессе игры ребенок учится координировать свои движения соответственно ее задачам и направлять действия адекватно ее правилам. Знакомство со все большим количеством предметов и явлений, постепенное формирование умения ребенка разбираться в простейших отношениях, беседы с родителями, прогулки с детьми, игры, слушание сказок, стихов, музыки — все это обогащает опыт ребенка, развивает его интересы. В четыре-пять лет ребенок может направлять внимание под влиянием сложной инструкции взрослого. В пять-шесть лет возникает элементарная форма произвольного внимания на основе самоинструкции.

Развитие устойчивости произвольного внимания у ребенка изучают, определяя максимальное время, которое он может провести, сосредоточившись на одной игре: у полугодовалого ребенка это время равно примерно 14 минутам, к шести годам оно достигает 1,5 часов. Исследования концентрации внимания ребенка показали, что за 10 минут в три года он отвлекается в среднем четыре раза, в шесть лет — один раз. Таким образом, произвольное внимание дошкольника еще неустойчиво. Ребенок легко отвлекается на посторонние раздражители. Его внимание чрезмерно эмоционально. Постепенно путем упражнений и волевых усилий у него формируется способность управлять своим вниманием. Хорошо развивается внимание в различных играх, например, можно рассказать ребенку про научную экспедицию на остров и про диковинного зверя, обнаруженного на нем (рис. 10) и попросить сравнить рисунок зверя с рисунками его отдельных частей. Пусть малыш определит, какие рисунки подходят, а какие нет, а также объяснит свои выводы.

Развитие и совершенствование произвольного внимания интенсивно происходит в школьном возрасте. Приучение к дисциплине, формирование усидчивости, способность контролировать свое поведение — важные факторы, влияющие на развитие внимания. В школьном возрасте развитие произвольного внимания также проходит определенные стадии. В первом классе ребенок не может еще полностью контролировать свое поведение на уроках. У него по-прежнему преобладает непроизвольное внимание. Поэтому опытные учителя стремятся свои занятия сделать яркими, наглядными, интересными, чтобы вызвать послепроизвольное внимание, которое не требует особых волевых усилий.

В старших классах произвольное внимание ребенка достигает более высокого уровня развития. Школьник уже в состоянии достаточно длительное время заниматься определенным видом деятельности, контролировать свое поведение. Однако следует иметь в виду, что на качество внимания оказывают влияние не только условия воспитания, но и физиологические изменения, происходящие с подростком, которые в возрасте 13—15 лет сопровождаются повышенной утомляемостью.

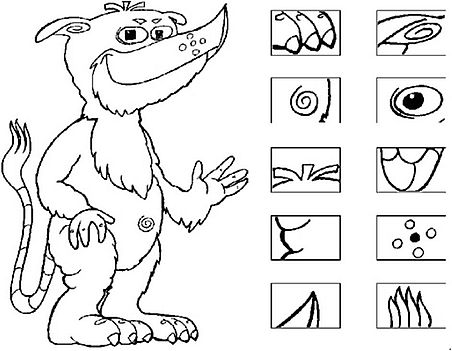


Рис. 10. **Диковинное животное**

Таким образом, в развитии внимания можно выделить два основных этапа. Первый — этап дошкольного развития, главной особенностью которого является преобладание внимания, вызванного факторами внешней среды. Второй — этап школьного развития, где внимание опосредовано внутренними установками ребенка.

Различные свойства внимания достигают вершины своего развития в разном возрасте: максимальная переключаемость внимания — к 29 годам, избирательность и максимальный объем — к 33 годам, устойчивость — к 34 годам.

Многие специалисты утверждают, что внимание — важная умственная привычка и что каждый человек имеет возможность развить известную степень внимательности. Успешное воспитание произвольного внимания зависит от следующих условий.

Во-первых, воспитание произвольного (волевого) внимания сводится к воспитанию ответственности и развитию силы воли (принцип «надо»). Необходимо приучать добиваться цели, доводить дело до конца, работать в разнообразных условиях и даже в шумной обстановке.

Во-вторых, воспитанию привычки быть внимательным способствует четкая организация деятельности (динамика занятия, яркость, новизна, сочетание эмоциональности и логичности), создание творческой обстановки. Дети утомляются от однообразной работы. Необходимо помнить важную закономерность: чем интереснее работа, тем эффективнее внимание.

В-третьих, необходимо тренировать свою способность к сосредоточению. Например, в одном из индейских племен детей учат сидеть тихо, смотреть, когда ничего не меняется и слушать, когда вокруг тихо.

Кроме того, важно знать некоторые правила сосредоточенной работы:

• глубокая концентрация внимания сопровождается возбуждением определенных участков коры головного мозга, поэтому необходимо после каждого часа умственной работы делать кратковременный отдых в пять-десять минут (несколько физических упражнений, небольшой самомассаж, гимнастику для глаз);

• сосредоточенность усиливается действием небольших побочных раздражителей. Звуковой фон (тихая музыка, шум за окном) все-таки необходимы. Широко известен опыт одной из библиотек Лондона, в которой были созданы звукоизолированные места для читателей. Очень скоро выяснилось, что полнейшая тишина мешает сосредоточенной работе;

• нужно ориентироваться на свои наиболее благоприятные периоды для умственной работы в течение дня.

Формирование умения управлять своим вниманием связано с развитием таких качеств личности как организованность, дисциплинированность, выдержка, настойчивость и самообладание. Лучший способ развить внимание — научить себя быть внимательным к людям.

# Управление вниманием аудитории

Для педагога важно уметь управлять вниманием учащихся. Например, у младших школьников основные свойства внимания развиты еще очень слабо по сравнению с детьми более старшего возраста или взрослыми. Это во многом обусловлено особенностями психического развития учеников начальной школы. Наиболее слабо организовано внимание первоклассников, оно имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустойчиво. Это объясняется недостаточной зрелостью регулирующих нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих произвольное управление поведением в целом и вниманием в частности. Можно предложить несколько практических методов, советов, игр и упражнений, способствующих развитию внимания у маленьких школьников.

Учителя хорошо знают, как трудно иногда привести класс в рабочее состояние после перемены или урока физкультуры. Перевозбужденные ребята не могут сразу сосредоточиться на учебной работе. Для того, чтобы привлечь внимание детей, можно использовать следующие методические приемы.

Радуга внимания. Это задание на концентрацию внимания. Для его проведения понадобится следующее простое методическое обеспечение: семь белых альбомных листов с цветным кругом в центре. Диаметр круга — 7 см. Цвета кругов: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый. Распределите эти листы по дням недели. На занятии вы работаете с таким листом, цвет которого соответствует дню недели. Лист укрепляется на доске. Включается приятная, спокойная классическая музыка. Учащиеся молча смотрят в центр листа в течение 30—40 с. Потом учитель предлагает им закрыть глаза и в течение 30 с удерживать перед собой образ листа с кругом.

Охотники племени Сиу. Учитель предлагает детям представить, что они индейцы племени Сиу, их основным занятием является охота. Охотники же должны быть очень внимательными, уметь замечать и слышать все, что происходит вокруг. Учитель дает детям инструкцию: «Представьте, что вы находитесь на охоте. Давайте на время замолчим, чтобы в классе стало совсем тихо. Постарайтесь услышать всевозможные шумы, угадать их происхождение». Чтобы было интереснее, учитель может специально «организовать» некоторые шумы и звуки. Эту игру можно проводить как соревнование: выигрывает тот, кто услышит больше шумов и правильно угадает их происхождение.

Кто меня слышит. Если в классе возник шум и ученики никак не успокоятся, учитель может тихо произнести следующую фразу: «Кто меня слышит, поднимите правую руку». Некоторые ученики наверняка услышат его и поднимут правую руку. Далее учитель опять же тихо произносит: «Кто меня слышит, поднимите обе руки». Некоторые ученики поднимают обе руки. Учитель произносит тихо фразу, растягивая слова: «Кто меня слышит, хлопните в ладоши два раза». Тут раздадутся хлопки, которые настораживают даже тех, кто до сих пор никак не реагировал на слова учителя. Учитель тихо произносит: «Кто меня слышит, встаньте». После этого обычно встают все учащиеся, и в классе наступает тишина. Педагог достигает своей цели — внимание учащихся обращено на него. Этот прием, к сожалению, нельзя часто применять в одном и том же классе: здесь многое построено на эффекте неожиданности.

Один из известных приемов организации внимания опирается на фактор новизны. Эффектный рассказ, изложение какого-либо парадоксального случая или спорного утверждения сразу ставит слушателей перед проблемой, интригует и заставляет сконцентрировать внимание. Русский юрист А. Ф. Кони, великолепный оратор, приводил пример из практики: «Надо говорить о Калигуле, римском императоре, можно рассказывать: родился, унаследовал. А можно рассказать сказку о людоеде. Людоед и Калигула — братья по жестокости».

Для привлечения внимания иногда используют и неожиданные приемы. Например, американский профессор Р. Икин читал лекции по биологии, переодевшись в облик выдающихся биологов прошлого и следуя их манерам.

Внимание снижается при утомлении. Одним из наиболее эффективных средств организации паузы и снятия утомления служит юмор. Также можно использовать следующие, известные в педагогической практике, приемы:

• предупредить слушателей, что сейчас речь пойдет о серьезных и трудных вещах;

• предложить записать главное, а о содержании подумать дома;

• объяснять новый материал с использованием имеющегося у учащихся опыта и знаний;

• построить материал так, чтобы при ознакомлении с ним возникали те вопросы, на которые последующее изложение дает ответы.

Учитель, с которым общается ребенок в школе, оказывает непосредственное влияние на формирование у него определенных личностных характеристик и, обладая яркой личностью, оставляет в жизни ребенка неизгладимый след.

# Выводы

1. Внимание — это процесс бессознательного или сознательного отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой. Избирательно направленный характер психической деятельности человека составляет сущность внимания.

2. Внимание обладает пятью основными свойствами: устойчивостью, сосредоточенностью, переключаемостью, распределением и объемом.

3. По направленности внимание может быть: внешнее (направлено на внешний, предметный мир) и внутреннее (направлено на внутренний мир человека). В зависимости от наличия или отсутствия волевых усилий, необходимых для поддержания внимания, выделяют непроизвольное, произвольное и послепро-извольное внимание.

4. Основными функциями внимания являются: организация отбора поступающей информации, обеспечение направленности и избирательности познавательных процессов (точности и детализации восприятия, прочности и избирательности памяти, направленности и продуктивности мышления), управление в системе межличностных отношений.

5. В развитии внимания можно выделить два основных этапа: первый — этап дошкольного развития, главной его особенностью является преобладание внимания, вызванного факторами внешней среды; второй — этап школьного развития, где внимание опосредовано внутренними установками ребенка.

6. Внимание — важная умственная привычка, каждый человек имеет возможность развить известную степень внимательности. Формирование умения управлять своим вниманием связано с развитием таких качеств личности как организованность, дисциплинированность, выдержка, настойчивость и самообладание, внимательность к людям.

# ПАМЯТЬ

## Общая характеристика памяти

Память есть у всех живых существ и лежит в основе любого психического явления. Без ее включения в акт познания ощущение и восприятие будут переживаться как впервые появившиеся, что затруднит ориентировку человека в мире и самом себе. Его познание станет невозможным. С.Л. Рубинштейн сказал: «Без памяти мы были бы существами на мгновение. Наше прошлое было бы мертво для нашего будущего, а настоящее... безвозвратно исчезало бы в прошлом».

*Память — процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.*

Память хранит, восстанавливает очень разные элементы нашего опыта: интеллектуального, эмоционального, моторно-двигательного. Память необходима человеку — она позволяет ему накапливать все впечатления об окружающем мире, сохранять и впоследствии использовать жизненный опыт, хранить знания и навыки.

# Свойства и виды памяти

Память как познавательный процесс характеризуется следующими свойствами: объемом, быстротой запоминания, готовностью к воспроизведению, точностью воспроизведения, длительностью сохранения.

Объем памяти — важнейшее интегральное ее свойство, показывающее возможности запоминания и сохранения информации. Быстрота запоминания определяется скоростью произвольного запоминания. Готовность к воспроизведению характеризует способность человека использовать в практической деятельности имеющуюся у него информацию. Точность воспроизведения отражает возможность человека точно сохранять, а самое главное, точно воспроизводить запечатленную в памяти информацию. Длительность сохранения говорит о способности человека удерживать определенное время необходимую информацию.

Большинство наших систематических знаний возникает в результате специальной деятельности, цель которой — запомнить соответствующий материал с тем, чтобы сохранить его в памяти. Деятельность, направленная на запоминание и воспроизведение удержанного материала, называется мнемической деятельностью. Она представляет собой специфически человеческий феномен, ибо у человека запоминание становится специальной задачей, а заучивание материала, сохранение его в памяти и припоминание — специальной формой сознательной деятельности. При этом человек должен четко отделить тот материал, который ему было предложено запомнить, от всех побочных впечатлений. Поэтому мнемическая деятельность всегда носит избирательный характер.

Для систематизации видов памяти исследователями предлагались различные классификации с разными исходными критериями (схема 13).

По характеру психической активности память подразделяется на двигательную (моторную), эмоциональную, образную и словесно-логическую. Двигательная память — это способность к запоминанию, сохранению и воспроизведению различных движений. Она является основой для формирования различных практических и трудовых навыков (ходьба, письмо). В эмоциональной памяти запечатлены пережитые нами чувства и эмоциональные состояния в форме представлений. Как правило, то, что вызывает у человека эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на длительный срок. Данный вид памяти играет важную роль в мотивации человека. Образная память обеспечивает возможность сохранять и использовать образы восприятия. Специфичность запечатленных образов зависит от особенностей восприятия человека, от работы системы анализаторов. Словесно-логический вид памяти выражается в запоминании и воспроизведении наших мыслей.

По характеру целей деятельности или по критерию произвольности различают непроизвольную и произвольную память. Если запоминание и воспроизведение осуществляются автоматически, без волевых усилий человека и контроля сознания, то это проявление непроизвольной памяти. И напротив, запоминание и воспроизведение, сопровождаемые напряжением воли, характеризуют произвольную память.

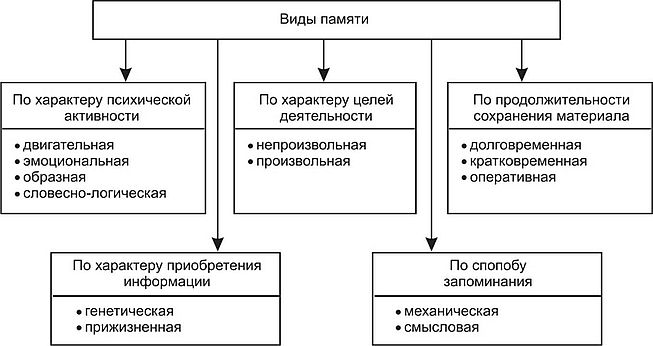


Схема 13. Классификация основных видов памяти

По критерию длительности сохранения материала память подразделяют на кратковременную, долговременную и оперативную. Кратковременной памяти свойственно очень краткое сохранение воспринимаемой информации. Этот вид запоминания наблюдается после однократного или очень краткого восприятия. Оперативная память обеспечивает запоминание и воспроизведение информации, необходимой для осуществления человеком конкретной операции в текущей деятельности. После решения поставленной задачи информация может исчезнуть из оперативной памяти. Например, материал, который пытается выучить студент перед экзаменом в четко заданные временные рамки, после сдачи экзамена полностью забывается. Этот вид памяти является переходным от кратковременной к долговременной памяти. Долговременная память хранит все знания человека, его опыт. Чем чаще воспроизводится информация, тем прочнее она закрепляется в памяти.

По характеру приобретения информации память делят на генетическую и прижизненную. В генетической памяти хранится видовая информация, в прижизненной — индивидуальный опыт человека.

По способу запоминания память классифицируют на механическую и смысловую. Механическим называется такой вид запоминания, который осуществляется только путем повторения, без установления ассоциативных и смысловых связей. Смысловая память опирается на установление и запоминание смысловых связей.

# Процессы памяти

К основным процессам памяти относят запоминание (запечатление), сохранение и забывание, узнавание и воспроизведение.

*Запоминание можно определить как процесс памяти, в результате которого происходит закрепление нового путем связывания его с ранее полученными знаниями.*

Принято выделять осмысленное и механическое запоминание. Механическое запоминание осуществляется без осознания логической связи между различными частями воспринимаемого материала. Например, заучивание статистических данных, исторических дат. Для усвоения необходимо неоднократное повторение. В отличие от этого осмысленное запоминание основано на понимании внутренних логических связей между отдельными частями материала. Различают запоминание на основе поставленной цели: произвольное (преднамеренное) и непроизвольное (непреднамеренное). Экспериментально доказано, что всякое запоминание, в том числе непроизвольное, есть закономерный продукт действия субъекта с объектом. Запоминается то, на что направлено действие и внимание человека.

Сохранение и забывание необходимо рассматривать как два взаимосвязанных процесса, противоположных по результату последующего воспроизведения информации, при этом идущих практически параллельно.

*Забывание — процесс, характеризующийся постепенным уменьшением возможности воспроизведения того, что только сейчас или раннее запомнилось.*

Позитивная функция забывания состоит в том, что оно не допускает перегрузки памяти. «Очень хорошо, что человек многое забывает и его мозг снова освобождается для восприятия новых знаний», — писал А. Амосов. Негативным забывание становится тогда, когда память стирает целые блоки информации, необходимые для нормальной плодотворной жизни.

Если испытуемым предложить два задания и одно из них позволить довести до конца, а другое прервать, то оказывается, что впоследствии они почти в два раза чаще вспоминают незавершенные задания, чем завершенные к моменту прерывания. Данный феномен был назван эффектом Б. В. Зейгарник или эффектом незавершенного действия. Человек также непроизвольно удерживает в своей памяти и в первую очередь воспроизводит то, что отвечает наиболее актуальным его потребностям.

*Сохранение — более или менее длительное удержание в памяти некоторых сведений.* Прочность сохранения обеспечивается, с одной стороны, осмысленностью запоминаемого, с другой — повторениями, которые должны быть разнообразными по содержанию и форме.

Сохранение в памяти и забывание при всей их противоположности — процессы в равной мере важные для нормального функционирования человека, для организации его поведения и деятельности. В мозгу идет постоянный отбор ценного и нужного — того, что стоит помнить, и того, что следовало бы забыть. Поэтому забывание, как и запоминание, процесс избирательный, имеющий свои закономерности и особенности. Сохранение в памяти прошлого оказывается тесно связанным с чувствами. Сильные переживания способствуют прочности и точности запоминания и сохранения. То, что волновало, помнится намного лучше того, что оставило безразличным.

*Узнавание — это опознание воспринимаемого объекта, который уже известен по прошлому опыту.*

Узнавание может происходить в разных формах. Самая элементарная — автоматическое узнавание в действии, которое проявляется как адекватная реакция на раздражитель. Вторая форма узнавания связана с чувством знакомости без отождествления узнанного предмета с раннее воспринятым. Третьей формой узнавания является отождествление предмета с ранее знакомым, но в другом контексте. Узнавание, с одной стороны, совершается внутри восприятия и вместе с тем в своей развернутой форме оно — акт мышления.

*Воспроизведение — процесс памяти, предполагающий восстановление и реконструкцию прошлого опыта и построение соответствующих ему представлений.*

В отличие от узнавания воспроизведение представляет собой более сложную форму мнемической активности. Воспроизведение может совершаться непроизвольно на основе ассоциативного механизма, а также на основе установки на воспроизведение, превращаясь в сознательный процесс воспоминания или в случае затруднения — припоминания. В воспроизведении существенную роль играет мыслительная деятельность, направленная на сопоставление, умозаключение, проверку.

# Возрастные и индивидуальные особенности памяти

В онтогенезе все виды памяти формируются достаточно рано. Раньше всех моторная, или двигательная память, которая крайне необходима для нормального развития ребенка. Аффективная память, или память на эмоции, появляется уже у полугодовалого младенца. К двум годам формируется образная память, достигающая наивысшего развития к юношескому возрасту. До трех лет запоминание у ребенка непроизвольное. В процессе игры у него формируется произвольное запоминание, основанное на механической памяти. Позже других складывается и начинает действовать словесно-логическая память. Она имеется у ребенка уже в три-четыре года в сравнительно элементарных формах, но достигает нормального уровня лишь в подростковом и юношеском возрастах. Ее совершенствование происходит на основе обучения человека основам наук. Л. С. Выготский считал, что совершенствование памяти в онтогенезе связано с изменением связей мнемической функции с другими психическими процессами и состояниями человека. А. Н. Леонтьев показал, как один мнемический процесс — непосредственное запоминание — с возрастом постепенно замещается другим, опосредованным.

Память зависит от индивидуальных особенностей личности, а именно от:

• от интересов и склонностей личности (информация, связанная с интересами, запоминается лучше, чем из других областей);

• отношения личности к той или иной деятельности;

• эмоционального настроя (память оптимистична по природе: приятные переживания удерживаются в памяти дольше, чем неприятные);

• волевых усилий и многих других факторов.

Индивидуальные особенности хорошей памяти связаны со скоростью и объемом запоминания, длительностью сохранения, легкостью и точностью воспроизведения.

Исходя из этого, можно выделить четыре группы людей с разными особенностями памяти.

Принадлежащие к первой группе *быстро запоминают, длительно сохраняют, легко воспроизводят.* У таких людей, как правило, нет проблем с заучиванием материала.

Во второй группе люди *медленно запоминают, длительно сохраняют,* их необходимо побуждать заучивать материал путем активных повторений, учить применять различные мнемические приемы, слушать, записывать, использовать наглядный материал, схемы.

Люди в третьей группе *быстро запоминают и быстро забывают*, поэтому им надо воспитывать установку на длительное запоминание, привычку самостоятельно повторять пройденный материал через определенное время. Учитель, знающий о таких особенностях памяти своих учеников, должен при объяснении нового материала давать индивидуальные задания — повторять то, что из прошлых знаний связано с новым материалом.

В четвертой группе люди *медленно запоминают и быстро забывают,*поэтому им необходимо учиться приемам рационального заучивания. Слабая продуктивность памяти иногда является следствием заболеваний, переутомления. Отсутствие внимания — одна из важных причин плохого запоминания.

# Приемы рационального заучивания

Воспитанию положительных свойств памяти в значительной степени содействует рационализация умственной и практической работы человека: порядок на рабочем месте, планирование, самоконтроль, соединение умственного труда с практикой. Эффективность запоминания меняется на протяжении дня. Лучше всего функционирует память между 8—12 часами дня, а также, если человек не устал, то между 17—19 часами.

Для лучшего запоминания важно найти оптимальный способ восприятия материала (слушая запись, читая вслух, конспектируя и т. д.). Можно по возможности использовать разные способы восприятия материала, комбинируя их.

Запоминание лучше происходит в том случае, если человек ставит перед собой соответствующую задачу. Чем больше умственных усилий прилагается к тому, чтобы организовать информацию, придать ей целостную, осмысленную структуру, тем легче она потом припоминается.

Для ежедневных мелких записей лучше использовать ежедневник. Рассеянные люди должны научиться дисциплинировать себя, чтобы не напрягать память по мелочам (поиск очков, ручки и т. п.).

Группы слов можно запомнить, создавая соответствующие образы, сцены. Чтобы запомнить перечень предметов, представьте знакомую улицу и расставьте все предметы перед подъездами домов в порядке их расположения. Актеры, например, часто связывают ту или иную реплику с определенным местом на сцене.

Для запоминания можно использовать различные схемы. Мозг человека лучше запечатлевает то, что имеет смысл. В рекламах часто используют рифму, чтобы лучше запомнить товар. В конечном счете поможет улучшить память тренировка.

Рациональные приемы запоминания:

1. Осмысливание, то есть мыслительная обработка материалов или смысловая группировка предполагает:

* выделение микротем;
* выделение главной мысли в каждой подтеме;
* составление плана;
* понимание связи между темами.

2. Сравнение при запоминании конкретного образного материала, выявляющее сходство и различие в явлениях.

3. Классификация, систематизация и обобщение материала.

4. Организация процесса заучивания.

Информация, поступающая в мозг человека, лучше запоминается, если установлена связь между событиями. Ассоциативные связи, даже когда они совершенно невероятны по смыслу, тоже запоминаются надолго. Например: Луна-масло, можно представить самое невероятное — кусок масла на Луне. Дозы заучивания информации не могут быть увеличены до бесконечности, существуют определенные индивидуальные пределы этих доз. Исследователи из университета американского города Беркли пришли к выводу, что процесс запоминания идет гораздо эффективнее лежа.

Каирский университет аль-Азхар — один из крупнейших в мире. Это мусульманское учебное заведение, имеющее 21 тысячу студентов. На вступительном экзамене от каждого поступающего требуется знание наизусть Корана. Как арабские студенты умудрялись совершать подобные подвиги, кажущиеся невероятным? Посредством повторения. Вы можете запомнить почти бесконечное количество материала, если будете достаточно часто повторять его. Повторяйте сведения, которые вы хотите запомнить, пользуйтесь ими. Применяйте их. Употребляйте новое для вас слово в разговоре. Называйте нового знакомого по имени, если хотите запомнить его имя. Упоминайте в разговоре моменты, о которых вы хотите говорить в публичном выступлении. Сведения, которые используются, закрепляются в памяти.

# Выводы

1. Память — процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

2. Память имеет свойства: объем, быстроту запоминания, готовность к воспроизведению, точность воспроизведения, длительность сохранения.

3. Деятельность, направленная на запоминание и воспроизведение удержанного материала, называется мнемической.

4. Классификация видов памяти: по характеру психической активности память подразделяется на двигательную (моторную), эмоциональную, образную и словесно-логическую; по характеру целей деятельности или критерию произвольности различают непроизвольную и произвольную память; по критерию длительности сохранения материала память подразделяют на кратковременную, долговременную и оперативную; по характеру приобретения информации память делят на генетическую и прижизненную; по способу запоминания различают механическую и смысловую память.

5. Основные процессы памяти: запоминание (процесс памяти, в результате которого происходит закрепление нового путем связывания его с ранее полученными знаниями); забывание (процесс, характеризующийся постепенным уменьшением возможности воспроизведения того, что только сейчас или раннее запомнилось); сохранение (удержание в памяти некоторых сведений); узнавание (опознание воспринимаемого объекта, который уже известен по прошлому опыту); воспроизведение (вид памяти, предполагающий восстановление и реконструкцию прошлого опыта, и построение соответствующих ему представлений).

6. Индивидуальные различия касаются силы памяти, скорости запоминания и воспроизведения, прочности сохранения и точности воспроизведения.

7. Память — жизненно важная основополагающая способность человека, своеобразный инструмент, благодаря которому накапливается и используется жизненный опыт.

# Контрольные вопросы

1. Дайте характеристику памяти как психического явления.

2. Какие вы знаете виды памяти? Опишите их.

3. Охарактеризуйте основные свойства памяти.

4. Охарактеризуйте процессы воспроизведения и узнавания.

5. Что вы знаете о произвольном и непроизвольном воспроизведении?

6. Расскажите о законе забывания, открытом Г. Эббингаузом. Какие способы и методы, направленные на замедление процессов забывания, вы знаете?

7. Расскажите об индивидуальных особенностях памяти.

8. Можно ли тренировать память? Какие существуют мнемические приемы и способы?

**Законы памяти (запоминания)**

1. **Закон осмысленности** - осмысленный, понятный материал запоминает­ся лучше.
2. **Закон интереса** - то, что интересно, запоминается лучше.
3. **Закон установки** - то, что решено запомнить, запоминается лучше.
4. **Закон действия** - информация, используемая в деятельности (т. е. если происходит применение знаний на практике) запоминается лучше.
5. **Закон яркости впечатления** - чем ярче впечатление, тем лучше оно за­поминается.
6. **Закон контекста** - при ассоциативном связывании информации с уже знакомыми понятиями новое запоминается лучше.
7. **Закон исходного объёма знаний** - если по заучиваемому материалу имеются уже знания, то новая информация запоминается лучше.
8. **Закон оптимальной длины ряда** - для лучшего запоминания длина запоминаемого ряда не должна намного превышать объём кратковременной памяти.
9. **Закон торможения** - заучиваемый материал, сходный с недавно за­ученным, запоминается хуже - эффект П. Раушбурга (венгерский психолог).
10. **Закон края** - лучше всего запоминается материал, находящийся в на­чале и в конце.
11. **Закон связности** - логически связанный, последовательно излагаемый материал запоминается лучше.
12. **Закон незавершённости** - лучше всего запоминаются незавершённые действия, задачи, недосказанные фразы и т. д.
13. **Закон повторения** - чем больше повторений, тем запоминается лучше.

Психологи советуют делать несколько повторений.

Если есть два дня

* первое повторение - сразу по окончании чтения;
* второе повторение - через 20 минут после первого повторения;
* третье повторение - через 8 часов после второго;
* четвертое повторение - через 24 часа после третьего.

Если нужно помнить очень долго

* первое повторение - сразу после запоминания;
* второе повторение - через 20-30 минут после первого повторения;
* третье повторение - через 1 день после второго;
* четвертое повторение - через 2-3 недели после третьего;

пятое повторение - через 2-3 месяца после четвертого

# МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ

Есть множество определений мышления. Приведём некоторые из них.

***Мышление — познавательный процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира.***

Мышление - высшая ступень познания - процесс отражения объектив­ной действительности в *представлениях*, суждениях, понятиях.

**Представлениями** называют  образы памяти. Это образы пред­метов и явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но которые были восприняты ранее.

Т. Е. мышление позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и от­ношениях реального мира, которые могут быть недоступ­ны непосредственно ощущению и восприятию и которые составля­ют сущность объективной деятельности.

Например, нельзя непосред­ственно наблюдать физиологические процессы в коре головного мозга, нельзя видеть строение атома, развитие человечества тысячу лет назад. Однако человек познает и закономерности физиологиче­ских процессов, и строение атомов, и историю человечества.

Главной опо­рой и механизмом мышления служит речь. **Речь** выступает как носитель мысли и одновременно как средство общения. Связь мышления с речью со­храняется в любом случае - выражает ли человек свои мысли вслух или думает молча, «про себя».

**Формы мышления**

Всякий мыслительный процесс совершается и обобщается посредством основных форм логического мышления: **понятия, суждения, умозаключения**.

***Понятие*** - это мысль, в которой отражаются общие, существенные и отличительные (специфические) признаки предметов и явлений действительности.

***Понятие*** обозначается словом или словосочетанием (химический элемент) и выступает и как форма мышления, и как особое мыслительное действие. Понятия могут быть:

общими (город, река, планета) и единичными (Москва, Волга, Луна);

конкретными (Земля) и абстрактными (Вселенная);

эмпирическими (война) и теоретическими (история).

Содержание понятий раскрывается в суждениях, которые выражаются в словесной форме — устной или письменной, вслух или про себя.

***Суждение*** – это отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и их признаками. Это утверждение или отрицание чего-либо. *Суждение* раскрывает содержание понятий. Суждения могут быть:

общими (все металлы проводят электричество),

частными (некоторые школьники умеют играть в шахматы),

единичными (Москва — столица России).

***Умозаключение*** — вывод нового суждения (заключения) из одного или нескольких исходных суждений (посылок). Различаются умозаключения индуктивные, дедуктивные, по аналогии.

*Индукция* — суждения от частного к общему. Юпитер движется. Марс движется. Венера движется. Юпитер, Марс, Венера – это планеты. Все планеты движутся.

*Дедукция* — от общего к частному. Все звезды излучают энергию. Солнце – это звезда. Солнце излучает энергию.

*По аналогии* — вывод делается на основании частичного сходства между явлениями (от частного к частному). Планета Земля расположена в солнечной системе, на ней есть атмосфера, вода и жизнь. Планета Марс расположена в солнечной системе, на ней есть атмосфера и вода. Вероятно, на Марсе есть жизнь.

# Операции мышления

В процессе мыслительной деятельности человек познает окружающий мир с помощью особых умственных операций. Они составляют различные взаимосвязанные переходящие друг в друга стороны мышления. Основными мыслительными операциями являются анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация.

*Анализ* — расчленение сложного объекта на составляющие его части.

*Синтез* позволяет в едином аналитико-синтетическом процессе мышления переходить от частей к целому.

*Сравнение* — сопоставление предметов и явлений, их свойств и отношений друг с другом и выявление, таким образом, общности или различия между ними.

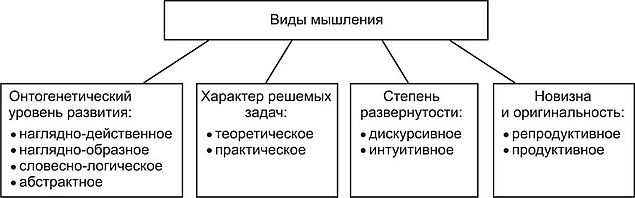
*Абстрагирование* — мыслительная операция, основанная на отвлечении несущественных признаков предметов, явлений и выделении в них основного, главного.

*Обобщение* — объединение многих предметов или явлений по какому-то общему признаку.

*Конкретизация* — движение мысли от общего к частному.

# Виды мышления

В психологии принята следующая, несколько условная классификация видов мышления (схема 15) по таким различным основаниям как: онтогенетический уровень развития, характер решаемых задач, степень развернутости, новизна и оригинальность.



*Схема 15. Классификация видов мышления*

По уровню развития выделяют мышление:

* наглядно-действенное — опирается на непосредственное восприятие предметов в процессе действий с ними;
* наглядно-образное —характеризуется опорой на представления и образы;
* словесно-логическое — осуществляется при помощи логических операций с понятиями;
* абстрактное — основано на выявлении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных.

По характеру решаемых задач различают:

* теоретическое мышление, основанное на теоретических рассуждениях и умозаключениях;
* практическое мышление, основанное на суждениях и умозаключениях, связанных с решением практических задач.

По степени развернутости выделяют:

* дискурсивное мышление, опосредованное логикой рассуждений, а не восприятия;
* интуитивное мышление на основе непосредственных чувственных восприятий и непосредственного отражения воздействий предметов и явлений объективного мира.

По степени новизны и оригинальности рассматривают следующие виды мышления:

* репродуктивное (воспроизводящее) — мышление на основе образов и представлений, почерпнутых из каких-то определенных источников,
* продуктивное (творческое) — на основе творческого воображения.

# Индивидуальные особенности мышления

К ним относятся: самостоятельность, гибкость, критичность, быстрота мысли.

Самостоятельность мышления проявляется прежде всего в умении увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему и затем решать их своими силами.

Гибкость мышления заключается в умении изменять намеченный в начале план решения задач, если он не удовлетворяет тем условиям проблемы, которые постепенно вычленяются в ходе ее решения и которые не удалось учесть с самого начала.

Критичность мышления — умение человека оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы.

Быстрота мышления особенно необходима, когда требуется принимать быстрые решения.

# Мышление и речь

Речь — главное приобретение человечества. Возникновение устной и письменной речи определило специфику развития мышления. Слово — символ, который позволяет оперировать различными объектами. Язык — система словесных знаков, средство, с помощью которого осуществляется общение между людьми. Речь — это использование языка в целях общения людей. Уникальная особенность каждого языка связана с историческим развитием говорящего на нем народа. Когда человек овладевает родным языком, он получает слова — понятия в готовом виде, обусловленные историческим развитием данного языка. Специфика усвоенных понятий предопределяет мировосприятие человека, способ классификации предметов, свойственный людям, владеющим данным языком. Таким образом, речь — это деятельность общения. Выражения, воздействия, сообщения реализуются посредством языка, речь — это язык в действии.

Можно выделить две основные функции речи — коммуникативную и мыслительную, благодаря которым речь является средством общения и формой существования мысли, сознания. Они формируются одна через другую и функционируют одна в другой.

Речь является инструментом мышления. Л. С. Выготский внес существенный вклад в изучение проблемы взаимосвязи речи и мышления. Он показал значение слова для психического развития человека и его сознания. Согласно его теории знаков, на более высоких ступенях развития наглядно-образное мышление превращается в словесно-логическое благодаря слову, которое обобщает в себе все признаки конкретного предмета. Слово является тем «знаком», который позволяет развиться человеческому мышлению до уровня абстрактного мышления. Однако слово — это также средство общения, поэтому оно входит в состав речи. При этом специфической особенностью слова является то, что будучи лишенным значения, оно не относится ни к мысли, ни к речи, но, приобретая свое значение, сразу же становится органической частью того и другого. Учитывая данную особенность слова, Выготский считал, что *именно в значении слова заключается единство речи и мышления.* При этом высший уровень такого единства — речевое мышление. Речь и мышление не являются тождественными процессами, не сливаются между собой, хотя оба эти процесса неотделимы друг от друга. Мышление и речь имеют разные генетические корни. Первоначально они развивались отдельно. Исходной функцией речи была коммуникация, а сама речь как средство общения возникла из-за необходимости организовать совместную деятельность людей. В свою очередь есть виды мышления, которые не связаны с речью, например, наглядно-действенное, или практическое, мышление животных. Но дальнейшее развитее мышления и речи осуществлялось в тесной взаимосвязи, которая на разных этапах выступала в различных формах.

В филогенезе развитие речи происходило в несколько этапов. На ранних его ступенях, когда мышление людей протекало в форме практической интеллектуальной деятельности по отношению к предметам, способным удовлетворить их потребности, речь закрепляла знания об этих предметах, выражая их в виде наименований. Поэтому на данном этапе развития речь всегда была включена в практическую деятельность. Такая речь называется сим-праксической. С усложнением языка мышление освобождается от своей непосредственной слитности с действием и приобретает характер внутренней, идеальной деятельности. Такой вид речи получил название внутренней. Итак, речь и мышление составляют сложное единство. Следующим этапом развития речи явилось создание письменности. Таким образом, человеческая речь — продукт общественно-исторического развития.

В онтогенезе речь формируется в процессе ее интериоризации. Развитие речи у ребенка проходит несколько этапов.

1. Период, предшествующий словесной речи (до конца первого года жизни).

2. Период первоначального овладения языком и формирования расчлененной звуковой речи. К двухлетнему возрасту словарь малышей нередко насчитывает до 100 слов. В возрасте от полутора до двух с половиной лет при нормальном темпе развития происходит важный сдвиг в речевых проявлениях малышей — они начинают использовать соединение слов, появляются предложения, состоящие из двух слов, грамматически еще не оформленные.

3. Развитие языка ребенка в процессе речевой практики и обобщения языковых фактов. Этот период длится от трех до шести лет.

4. Овладение ребенком письменной речью и систематическое обучение языку в школе. Вместе с расширением сферы общения ребенок развивает свою способность использовать речь для установления и поддержания социальных отношений, то есть развивается прагматический аспект его языка. Чрезвычайно важно то, что дети научились читать, понимать, а позднее и давать речевые описания, воссоздающие события. Это становится основой для их приобщения к широкому кругу знаний, представленных в книгах, то есть по сути — ко всей человеческой культуре.

# Способы активизации мышления

Мы никогда даже близко не подходим к границам наших возможностей, а мозг обычно работает лишь на ничтожную часть своей мощности. Психологи высказывают мысль, что возможности людей, которых мы называем гениями, — не аномалия, а норма. Задача заключается в том, чтобы раскрепостить мышление каждого, повысить коэффициент его полезного действия.

Немецкими психологами был проведен эксперимент. Группу четырехлетних детей разбили на две равные подгруппы: с одной занятия проводились обычным образом, в другой подгруппе детей учили «мыслить вслух». Через некоторое время детям предложили решить одинаковые задачи. Подгруппа «мыслящих вслух» быстрее справилась с заданиями, проявила большую сообразительность и умение правильно формулировать свои мысли.

В результате мыслительной деятельности посредством ее операций в окружающей нас действительности выделяются отношения различного уровня сложности. Обобщенно решение мыслительных задач может быть представлено в виде схемы (схема 16). Скорость синтеза операций, адекватной данной задаче, определяет сообразительность.



*Схема 16. Решение мыслительных задач*

Психологи дают следующие советы для развития мышления:

1. Хочешь быть умным — научись разумно спрашивать, внимательно слушать, спокойно отвечать и молчать, когда нечего больше сказать.

2. Знания невозможно приобрести без мыслительных усилий и само мышление невозможно без знаний. Развивать мышление — это значит насыщать свой ум знаниями. Источники знаний могут быть самыми разнообразными.

3. Мышление начинается с вопросов. Все открытия сделаны благодаря вопросам: «Почему?» и «Как?». Учитесь задавать вопросы и искать на них ответы.

4. Мышление активизируется тогда, когда готовые, стандартные решения не дают возможности достичь желаемого результата. Способность замечать в предмете или явлении различные стороны, сравнивать их между собой — необходимое свойство мышления.

5. Мышление и речь неразрывны. Непременное условие развития мышления — свободное изложение прочитанного, участие в дискуссиях, активное использование письменной речи, пересказ другому того, что не до конца понимаете сами.

6. Активизация мыслительного процесса включает: постановку цели, максимальную мотивацию, использование понятийного мышления, снижение критичности при оценке результата. В лаборатории у Э. Резерфорда ученики работали иногда над безнадежной проблемой, но собственной, а он их подбадривал. Главное, считал Резерфорд, научить самостоятельно мыслить.

В ряде исследований было установлено, что эффективность в решении мыслительных задач достигается при наличии:

• соответствующей мотивации и определенного уровня эмоционального возбуждения, глубокой увлеченности проблемой;

• чувства удовлетворенности от успешного решения предыдущих задач, усиливающего интеллектуальные способности, при наличии веры в возможность решения проблемы;

• высокой информированности в проблеме, накопленного опыта, разнопланового характера знаний, позволяющего находить различные подходы к решению;

• высокой ассоциативной деятельности мозга (во сне, при эмоционально-положительной стимуляции);

• логического обоснования найденной идеи решения, доказательства его правильности;

• психологических усилий для обнаружения некоторого нового способа решения, пропорциональных стремлению использовать этот способ как можно чаще на практике.

# Выводы

1. Мышление — познавательный процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира.

2. Процесс мышления характеризуется следующими особенностями: имеет опосредованный характер; опирается на имеющиеся знания; исходит из живого созерцания, но не сводится к нему; отражает связи и отношения между предметами в словесной форме; связано с практической деятельностью.

3. Мышление развивается от конкретных образов к совершенным понятиям, обозначенным словом.

4. Логическими формами мышления являются: понятия, суждения, умозаключения.

5. В психологии принята следующая, несколько условная классификация видов мышления по таким различным основаниям как: онтогенетический уровень развития (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое, абстрактное); характер решаемых задач (теоретическое и практическое мышление); степень развернутости (дискурсивное и интуитивное), степень новизны и оригинальности (репродуктивное и продуктивное).

6. К операциям мышления относятся: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация.

7. Основные индивидуальные особенности мышления: самостоятельность, гибкость, критичность, быстрота мысли.

8. Речь является инструментом мышления, это язык в действии, она — основа общения. В значении слова заключено единство речи и мышления.

# Контрольные вопросы

1. Определите мышление и речь. В чем выражается их взаимосвязь?

2. Охарактеризуйте основные типы мышления.

3. Расскажите о формах и операциях мышления.

4. Дайте характеристику индивидуальным особенностям мышления.

5. Назовите основные функции речи.

6. Охарактеризуйте основные виды речи.

7. Какова роль внутренней речи в регуляции поведения человека?

8. Раскройте основные закономерности развития мышления речи у ребенка.

9. Расскажите о способах развития мышления и активизации мыслительных действий.

# ВООБРАЖЕНИЕ

## Сущность воображения

Воображение остается до сих пор загадкой для исследователей. Оно представляет собой специфическое отражение действительности, заключающееся в создании новых образов и идей путем переработки уже имеющихся образов и понятий. Воображение — это способность представлять отсутствующий или реально несуществующий объект, удерживая его в сознании, и мысленно манипулировать им. Обладая богатым воображением, человек может представлять себя в разных исторических эпохах, в мечтах и фантазиях моделировать будущее. Воображение, или фантазия, как и мышление, принадлежит к числу высших познавательных процессов, в которых отчетливо обнаруживается специфически человеческий характер деятельности.

***Воображение — психический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем переработки результатов восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте.***

Важную роль в активации процессов воображения играет слово, запускающее механизм наглядно-образного мышления, служащий основой построения образов. Чтобы создать нечто новое в воображении, нужно накопить практический опыт жизни и хранить все это в определенной системе в памяти. Чем больше у человека знаний, тем больше он имеет возможностей для создания разных комбинаций своих впечатлений. Таким образом, процесс воображения протекает в неразрывной связи с двумя другими психическими процессами — памятью и мышлением. От восприятия воображение отличается тем, что его образы могут не соответствовать реальности.

***Виды воображения***

При классификации видов воображения исходят из двух основных характеристик: степени проявления волевых усилий (произвольное, преднамеренное или непроизвольное, непреднамеренное) и степени активности (активное и пассивное). Условно виды воображения представлены на схеме 18.

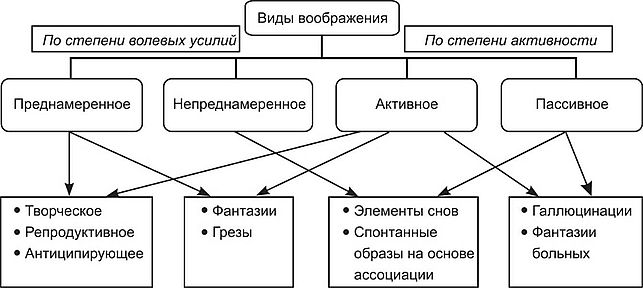


Схема 18. Виды воображения

*Активное воображение* связано с произвольной (преднамеренной) деятельностью, когда новые образы или идеи возникают в результате специального намерения создать нечто новое. К активному воображению можно отнести творческое, репродуктивное, антиципирующее воображение, фантазии и мечты.

*Творческое воображение* — это процесс создания новых образов, продуктов творческого труда, оригинальных идей. Оно отличается тем, что в нем действительность сознательно конструируется человеком, а не просто механически копируется или воссоздается, при этом в образах воображения действительность творчески преобразуется.

*Фантазию* можно рассматривать как продукт творческого воображения, обладающую огромной художественной и научно-познавательной ценностью. Творческая активность, порождающая фантазию, в значительной мере спонтанна, связана с личной одаренностью и индивидуальным опытом человека, складывающимся в процессе деятельности.

*Репродуктивное воображение (воссоздающее)* создает образ на основе словесного описания или условного изображения воссоздаваемого объекта. Например, при чтении книги мы представляем образы героев.

*Антиципирующее воображение* лежит в основе необходимой для человека способности предвосхищать будущие события, предвидеть результаты своих действий.

*Мечты* — это отодвинутые во времени желания, планы, которые человек строит на будущее. Они могут носить реальный и фантастический характер. Но существуют люди, для которых мечта выступает в качестве замещения деятельности. В этом случае мечта выступает как сознательный, произвольный процесс, не имеющий практического завершения.

При *пассивном воображении* образы могут возникать как спонтанно, помимо воли и желания человека, так и преднамеренно. Например, запах елки может напомнить о приближающемся новогоднем празднике. В данном случае возникновение спонтанного образа связано с ассоциацией, которая с помощью воображения может вызвать желаемые образы.

Воображение у некоторых людей выступает и как замена действительности, такая его форма называется *грезами*. Они представляют собой связь фантазии с идеализируемым будущим. В грезах ярко обнаруживается зависимость фантазии от потребностей личности. Преобладание грез в психической жизни человека может привести к отрыву его от реальной действительности и уходу в выдуманный мир, что скажется на психическом и социальном его развитии. Так, школьник, имеющий проблемы с обучением, может придумать для себя нереальную жизнь, где ему все удается, где другие восхищаются его способностями.

*Элементы воображения в пассивной,* *непроизвольной форме* возникают в сновидениях. Для образов сна характерными являются: чувственная достоверность (когда человек видит сон, он искренне верит в то, что происходящее с ним — реальность), невероятная причудливость (необычность образов и связей между явлениями), очевидная связь с потребностями человека. Так, известный ученый Д. И. Менделеев увидел свою периодическую систему элементов во сне, так как постоянно думал об этом.

Встречаются и нарушения воображения, к ним относят *галлюцинации*. Они возникают под влиянием сильных переживаний (страх, тоска), при различных психических заболеваниях, под воздействием веществ, изменяющих сознание (наркотики, алкоголь, психотропные препараты). Галлюцинации могут быть слуховыми (человек слышит звуки, голоса), зрительными (человек видит несуществующие в реальности образы: зеленых человечков, чертей), тактильными (человеку кажется, что по нему ползают насекомые). Фантазии больных людей возникают при падении интенсивности сознательного, в результате чего становится проницаемым барьер, отделяющий его от подсознательного (сон, переутомление, бред).

***Функции воображения, его развитие***

Воображение — важнейшая сторона нашей жизни. Представьте на минуту, что человек не обладал бы фантазией. Мы лишились бы почти всех научных открытий и произведений искусства. Дети не услышали бы сказок и не смогли бы играть во многие игры. А как они смогли бы усваивать школьную программу без воображения? Значит, воображение, фантазия являются необходимейшей способностью человека. Воображение играет огромную роль в его жизни. Благодаря ему человек творит, разумно планирует свою деятельность и управляет ею. Почти вся материальная и духовная культура человечества — продукт воображения и творчества. Воображение имеет также огромное значение для развития и совершенствования человека как вида. Оно выводит его за пределы сиюминутного существования, напоминает ему о прошлом, открывает будущее.

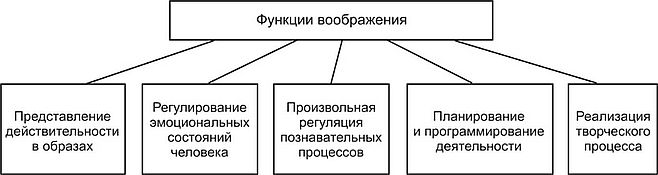
В жизни человека воображение выполняет ряд специфических функций: 

Схема 19. Функции воображения

Первая из них состоит в том, чтобы *представлять действительность в образах*, что дает возможность пользоваться ими при решении задач. Эта функция воображения связана с мышлением и органически включена в него, так как формирует внутренний план действий, то есть способность выполнять в уме операции с манипуляцией образами.

Вторая функция воображения — *регулирование эмоциональных состояний человека*. Посредством образов он получает возможность управлять воспоминаниями, эмоциональным состоянием.

Третья функция воображения связана с его участием в *произвольной регуляции познавательных процессов*, в частности восприятия, внимания, памяти. Например, с помощью искусственно вызываемых образов человек может обращать внимание на нужные события.

Четвертая функция состоит в *планировании и программировании деятельности*, преобразовании опыта для построения образов будущего.

И, конечно, воображение играет существенную роль в *творческом процессе*.

С помощью воображения мы можем управлять многими психофизиологическими состояниями организма, настраивать его на предстоящую работу. Например, аутотренинг, широко используемый для саморегуляции, основан на процессах воображения.

Первые проявления воображения тесно связаны с процессом восприятия. Ребенок не мечтает, а воплощает преобразованный образ в свою деятельность — игру (перевернутый стул—пещера, коробочка—машина). Воображение — необходимый элемент игры дошкольника. Фантазия — важное условие нормального развития личности ребенка и усвоения им общественного опыта. Мечта — новообразование подростка, позволяющего ему строить планы на будущее. Развитие воображения в процессе обучения, воспитания, как и в процессе других видов деятельности, служит основой развития творческих способностей человека. Воображение развивается в различных видах деятельности. Результат этого развития — создание нового, оригинального в той деятельности, в которой реализуется творческий потенциал личности.

Воображение значительно расширяет и углубляет процесс познания. Оно протекает в неразрывной связи с двумя другими психическими процессами — памятью и мышлением. Если перед человеком стоит задача воспроизвести представления о вещах и событиях из его опыта, мы говорим о процессах памяти. Но если те же самые представления воспроизводятся для того, чтобы создать новое сочетание из этих представлений, то говорят о воображении (схема 20).

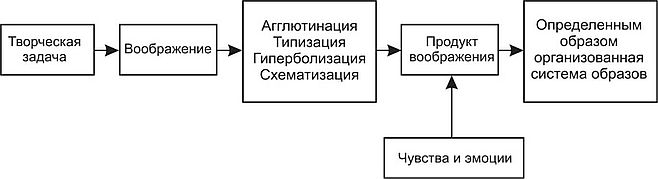


Схема 20. Решение творческих задач

Воображение — один из познавательных процессов, характеризующий определенный уровень развития сознания личности, ее творческого потенциала. Оно связано со всей ее психической жизнью. Особое значение в создании образов воображения имеет мировоззрение личности, его идейная направленность. Важна роль воображения и в регуляции мотивированного поведения. Целостность личности зависит от того, какие виды воображения преобладают в структуре ее психической деятельности. Если у подростка и юноши главным является творческое воображение и им не свойственна пассивная мечтательность, то это свидетельствует о высоком уровне развития личности.

***Выводы***

1. Воображение — психический процесс, заключающийся в создании новых образов путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте.

2. Фантазия — важное условие нормального развития личности ребенка и усвоение им общественного опыта. Мечта — новообразование подростка, позволяющее строить ему планы на будущее.

3. Основные виды воображения: активное (связано с произвольной деятельностью, когда новые образы или идеи возникают в результате специального намерения создать что-то конкретное); пассивное (образы возникают спонтанно помимо воли и желания человека); репродуктивное (создание образа на основе словесного описания или условного изображения воссоздаваемого объекта); творческое (процесс создания новых образов, продуктов творческого труда, оригинальных идей).

4. Творческое воображение протекает как анализ (разложение на составные части) и синтез (соединение) накопленных человеком знаний. Выделяют несколько приемов преобразования представлений в воображении: агглютинация, аналогия, преувеличение-преуменьшение, акцентирование, типизация. (см. практическое занятие)

***Контрольные вопросы***

1. Что такое воображение? Какие функции оно выполняет?

2. Охарактеризуйте каждый вид воображения, приведите примеры, покажите их значимость в практической деятельности человека.

3. Что общего и различного в образах репродуктивного и продуктивного воображения?

4. Как связан процесс воображения с другими познавательными процессами?

5. Можно ли научить человека фантазировать?

6. Может ли у человека отсутствовать воображение?

7. Есть ли воображение у животных?

8. У кого богаче воображение — у взрослого или ребенка?

# ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫЕ ПРОЦЕССЫ

## ПСИХОЛОГИЯ ВОЛИ

### Общее представление о воле

В процессе всей сознательной жизни человек ставит одну за другой цели, которые он стремится достичь, а для этого необходимо преодоление препятствий, то есть напряжение умственных, физических сил, мобилизация волевых усилий. Воля — это обобщенное понятие, обозначающее определенный класс психических процессов, действий, подчиненных единой функциональной задаче — **сознательному и преднамеренному управлению поведением и деятельностью человека.**

***Воля — это способность человека сознательно управлять своим поведением, мобилизовывать все силы для достижения поставленных целей.***

*Воля проявляется в действиях (поступках), выполняемых в соответствии с заранее поставленной целью.*

*Особенностями воли,* реализуемых в действиях, являются: *осознанная целеустремленность, связь с мышлением (планирование) и движением (активность).*

Препятствия и трудности, которые приходится преодолевать человеку, могут быть двух видов — **внешние и внутренние**.

*Внешние* — это *объективные трудности и препятствия*, неожиданные условия, обстоятельства, противодействия других людей.

К *внутренним* относятся проявления *взаимоисключающих мотивов, побуждений, инертность человека, подавленное эмоциональное состояние, лень, чувство страха* и т. п. Кроме того, препятствия и трудности различаются по силе и значимости.

*Воля присуща только человеку*, она возникла в процессе коллективного труда вместе с развитием сознания. Все волевые действия имеют рефлекторный характер и образуются под влиянием воздействий реального мира. «Механизм волевого движения, — отмечал И. П. Павлов, — есть условный процесс, подчиняющийся всем описанным законам высшей нервной деятельности».

**Основные функции воли:**

• выбор мотивов и целей;

• регуляция побуждения к действиям при недостаточной или избыточной мотивации;

• организация психических процессов в соответствующую систему;

• мобилизация физических и психических возможностей в ситуации преодоления препятствий при достижении поставленных целей.

Значение воли в жизни человека, в развитии общества трудно переоценить. Все великие свершения, исторические перестройки в общественных отношениях людей связаны с волевыми усилиями.

# Психологическая структура волевого акта

С чего начинается волевое действие? Конечно, с осознания цели действия и связанного с ней мотива. При ясном осознании цели и мотива, вызывающего ее, стремление к цели принято называть *желанием* (рис.).

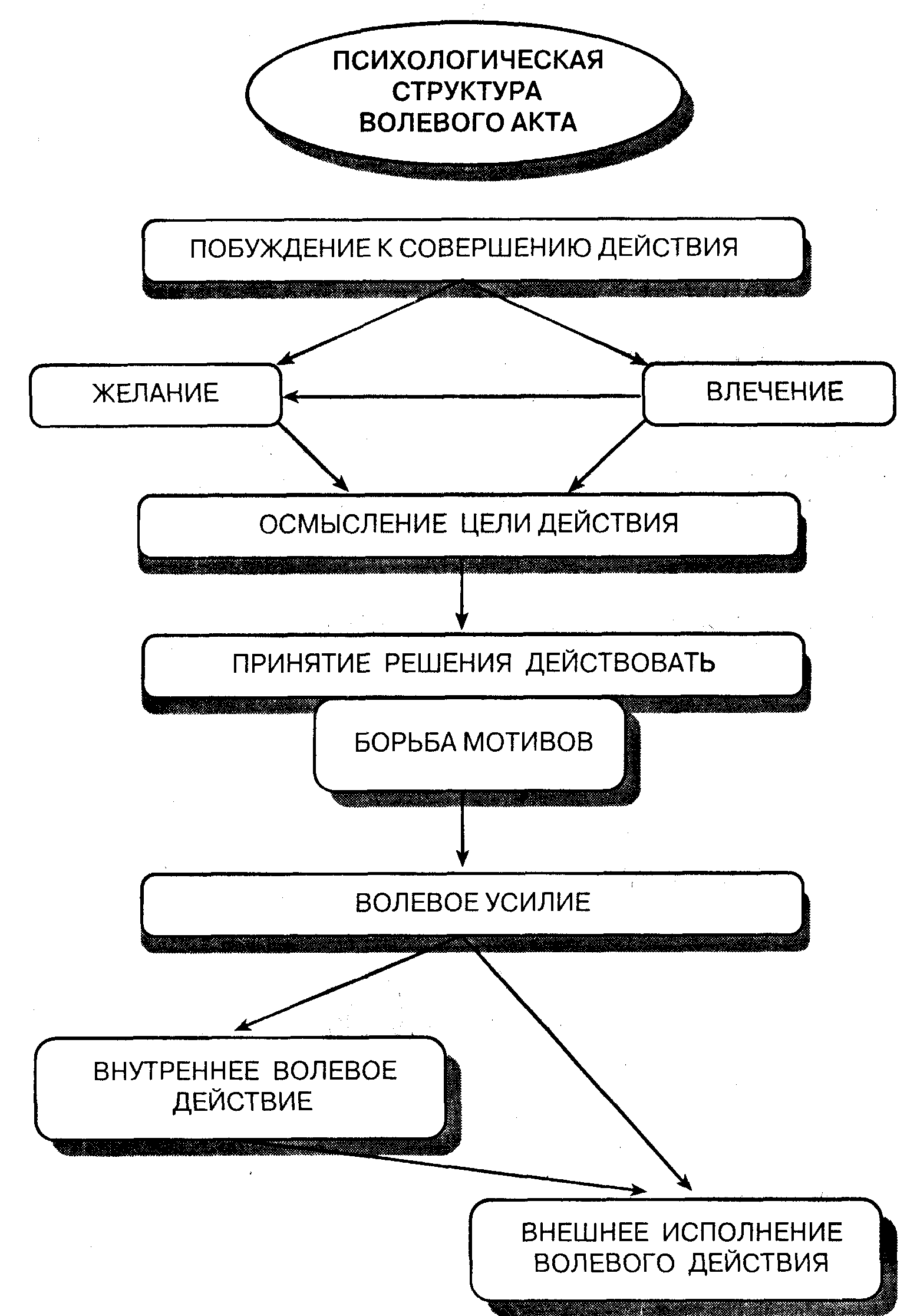
Но не всякое стремление к цели носит достаточно осознанный характер. В за­висимости от степени осознанности потребностей их разделяют на *влечения* и *же­лания.* Если желание осознанно, то влечение всегда смутно, неясно: человек осо­знает, что ему чего-то хочется, чего-то не хватает или ему что-то нужно, но что именно, он не понимает. Обычно люди переживают влечение как специфическое тягостное состояние в виде тоски или неопределенности. Из-за своей неопреде­ленности влечение не может перерасти в целенаправленную деятельность. Поэто­му влечение часто рассматривают как переходное состояние. Представленная в нем потребность, как правило, либо угасает, либо осознается и превращается в конкретное желание.

Следует отметить, что далеко не всякое желание приводит к действию. Жела­ние само по себе не сдержит активного элемента. Прежде чем желание превратит­ся в непосредственный мотив, а затем в цель, оно оценивается человеком, т. е.

«фильтруется» через систему ценностей человека, получает определенную эмо­циональную окраску. Все, что связано с реализацией цели, в эмоциональной сфе­ре окрашивается в положительные тона, равно как все, что является препятстви­ем к достижению цели, вызывает отрицательные эмоции.

Имея побуждающую силу, желание обостряет осознание цели будущего дей­ствия и построение его плана. В свою очередь, при формировании цели особую роль играет ее *содержание, характер* и *значение.* Чем значительнее цель, тем бо­лее мощное стремление может быть вызвано ею.

Желание не всегда сразу претворяется в жизнь. У человека иногда возникает сразу несколько несогласованных и даже противоречивых желаний, и он оказыва­ется в весьма затруднительном положении, не зная, какое из них реализовать. Пси­хическое состояние, которое характеризуется столкновением нескольких желаний или нескольких различных побуждений к деятельности, принято называть *борь­бой мотивов.* Борьба мотивов включает в себя оценку человеком тех оснований, которые говорят за и против необходимости действовать в определенном направ­лении, обдумывании того, как именно действовать. Заключительным моментом борьбы мотивов является *принятие решения,* заключающегося в выборе цели и способа действия. Принимая решение, человек проявляет *решительность;* при этом он, как правило, чувствует ответственность за дальнейший ход событий.



Волевые качества человека и их развитие

Основными критериями воли являются осознанность и преднамеренность действий, мобилизация сил.

*Воля — это совокупность различных волевых проявлений и свойств.* Она выражается в *целеустремленности, самостоятельности, решительности, настойчивости, выдержке и самообладании, дисциплинированности, мужестве и смелости.*

**Целеустремленность** является важнейшим свойством личности, проявляющейся в ее способности осуществлять жизненные цели. Целеустремленность тесно связана с нравственным обликом, идейными убеждениями, мировоззрением и направленностью личности.

**Самостоятельность** — это умение определять и совершать действия, поступки без помощи других, когда личность руководствуется только своими убеждениями, взглядами, использует только свои знания и навыки.

**Решительность** — способность своевременно и без колебаний принимать обдуманное решение и претворять его в жизнь.

**Выдержка и самообладание** — это владение собой, своими действиями, поступками, настроениями, даже при неудачах или больших удачах.

**Настойчивость** выражается в умении добиваться поставленной цели, преодолевать трудности на пути к ее достижению.

**Дисциплинированность** — осознанное подчинение своего поведения общественным правилам и нормам.

**Мужество и смелость** проявляются в готовности и умении бороться, преодолевать трудности и опасности на пути к достижению цели.

*Тренировка воли выражается в систематическом выполнении трудных, подчас неинтересных, но важных и полезных действий.*

# Развитие и воспитание воли

Развитие волевой регуляции у человека осуществляется в нескольких направлениях.

С одной стороны — это *преобразование непроизвольных психических процессов в произвольные*, с другой — *обретение человеком контроля над своим поведением*, с третьей — *выработка волевых качеств личности*.

Все эти процессы начинаются с того момента, когда ребенок овладевает речью и научается пользоваться ею как эффективным средством психической и поведенческой саморегуляции.

Развитие воли у детей тесным образом соотносится с обогащением их мотивационной и нравственной сферы. Включение в регуляцию деятельности более высоких мотивов и ценностей, повышение их статуса в общей иерархии стимулов, управляющих деятельностью, способность выделять и оценивать нравственную сторону совершаемых поступков — все это важные моменты в воспитании воли у детей. Совершенствование волевой регуляции поведения у детей связано с их общим интеллектуальным развитием, с появлением мотивационной и личностной рефлексии. *Поэтому воспитывать волю ребенка в отрыве от общего психического развития невозможно*. В противном случае вместо воли и настойчивости могут закрепиться их антиподы: упрямство и ригидность.

Основы волевого поведения должны закладываться с первых лет жизни ребенка. Но что делать, если что-то было упущено и черты волевой запущенности очевидны? Дадим некоторые **рекомендации для родителей по развитию воли подростка.**

1. Отказаться от всего, что не дает и не может дать желаемого результата: обвинения и упреки, бесконечные призывы к внимательности и организованности — ничего, кроме отрицательных эмоций, они не несут.
2. Спокойно обсудить вместе с подростком его трудности и наметить реальную программу совместной ежедневной работы. Именно в пору отрочества подрастающему человеку дается хороший шанс справиться с волевой невоспитанностью. Этот шанс — самовоспитание.
3. Поставить цель достаточно конкретно — значит не только указать, что вообще нужно делать, но и предусмотреть возможный объем работы и примерное время его выполнения. Программу действий необходимо соотнести с конечным результатом.

***Родителям важно:***

1. Адекватно относиться к своему ребенку, не снижать его самооценку (снижают прежде всего гиперопека и авторитарность).
2. Предоставлять ребенку варианты выбора. Нотации заменить вопросами, ответы на которые — выход из ситуации, учет ошибок.
3. Учесть, что воспитывает среда (самим проявлять желание что-то делать) и уважение к человеку.
4. Предоставлять возможность ребенку отвечать за свои решения.

# Выводы

1. Воля — это способность человека сознательно управлять своим поведением, мобилизовывать все свои силы для достижения поставленных целей.

2. Особенностями воли являются: сознательная целеустремленность; связь с мышлением (планирование); связь с движением (активность).

3. Различают простые и сложные волевые действия. Простые, как правило, имеют два звена — постановку цели и исполнение. В сложном волевом действии отчетливо обозначены три звена — осознание цели, планирование и исполнение.

4. Волевые свойства личности: целеустремленность, самостоятельность, решительность, настойчивость, выдержка и самообладание, дисциплинированность, мужество и смелость.

5. Развитие волевой регуляции у человека осуществляется в нескольких направлениях: преобразование непроизвольных психических процессов в произвольные; обретение человеком контроля над своим поведением; выработка волевых качеств личности.

# Задания для самостоятельной работы

Задание. Оцените свои волевые качества, ответив на следующие вопросы.

1. Способен ли вставать рано утром, если это необходимо?

2. Каждое ли утро делаешь зарядку?

3. Стремишься ли соблюдать режим дня?

4. Можешь ли на занятиях не отвлекаться, даже если тебе мешают, и делать то, что требуется?

5. Осуждаешь ли тех, кто опаздывает и мешает заниматься другим?

6. Всегда ли выполняешь домашнее задание, пусть даже несамостоятельно?

7. Читаешь ли дополнительно рекомендованную литературу, если это делать необязательно?

8. Выполняешь ли поручение, которое тебе не совсем приятно?

9. Попав в конфликтную ситуацию, находясь на грани того, чтобы с кем-то поссориться, можешь ли ты этого не сделать?

10. Способен ли без напоминаний принимать лечение по предписанию врача?

11. Есть ли у тебя дни или часы, в которые ты любишь заниматься одним и тем же делом?

12. Если ты начал что-то делать, но потом понял, что это неинтересно, доведешь ли дело до конца?

13. Можешь ли отказаться от самой интересной телепередачи или кинофильма, если у тебя срочное и важное дело?

14. Всегда ли выполняешь свои обещания?

15. Регулярно ли анализируешь свое поведение, поступки и делаешь ли из этого для себя определенные выводы?

Подсчитайте количество баллов. За каждый ответ «да» — 2 балла, «не знаю» — 1 балл, «нет» — 0. Если у вас в сумме набралось от 22 до 33 баллов, то вы человек волевой, на вас можно положиться. Но не зазнавайтесь, иногда ваша твердая и непримиримая позиция может досаждать людям. Если вы набрали от 13 до 21 балла, то сила воли развита средне. Вы избирательны в достижении своих целей. Если вам поручают что-то, то вы выполните, но по своей инициативе лишние обязанности на себя не берете. Если у вас менее 12 баллов, то с силой воли у вас неблагополучно. Постарайтесь проанализировать свое поведение, поступки, наметьте доступные цели и найдите в себе решимость достичь их. Скоро вы убедитесь, что это вовсе нетрудно, надо лишь мобилизовать себя.

# Контрольные вопросы

1. Проанализируйте понятие воли.

2. Перечислите функции воли.

3. Раскройте структуру простого и сложного волевых актов.

4. Охарактеризуйте препятствия, которые преодолевает человек, регулируя свои действия, поступки.

5. Какие волевые свойства характеризуют личность?

6. Что необходимо делать для развития силы воли?

# ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА

## Общее понятие об эмоциях и чувствах

«Человечество вступило в эру чрезвычайных эмоциональных нагрузок. Мы можем противостоять этому, лишь воспитывая волю, научившись управлять эмоциями и разумно преодолевать так называемые «эмоциональные стрессы», — писал П. К. Анохин. Зачем нужны эмоции? Одна из их основных функций — понимать друг друга. Люди разных культур безошибочно воспринимают и оценивают выражение человеческого лица (радость, гнев, печаль, страх, отвращение, удивление). Этот факт свидетельствует о врожденном характере эмоций и их экспрессии на лице, которая генотипически обусловливает способность понимания эмоций у живых существ.

Познавая окружающий мир, человек проявляет определенное отношение к предметам и явлениям. Его эмоциональный мир очень сложен и многообразен. В психологии при характеристике эмоциональных состояний используют понятия «чувства» и «эмоции». В широком смысле оба они означают одно и то же.

*Эмоции и чувства — это определенный способ отношения человека к окружающему миру, другим людям и самому себе, проявляющийся в форме непосредственного переживания.*

В более узком смысле эмоции (от лат. *етоуеге —* волновать, возбуждать) — это элементарные переживания, выражающие реакцию удовлетворения или неудовлетворения органических потребностей в пище, тепле и т. д. Как психические процессы эмоции и чувства имеют свои особенности: они субъективны, вызывают удовольствие или неудовольствие, спокойствие или возбуждение, отражают характер взаимодействия организма со средой, отличаются большим многообразием.

Эмоции, как и мысли, — объективно существующее явление, их характеризует чрезвычайно широкий диапазон разнообразных форм и оттенков. Радость и печаль, наслаждение и отвращение, гнев и страх, тоска и удовлетворенность, тревога и разочарование — все это различные эмоциональные переживания. Они настолько своеобразны, что название только отчасти может раскрыть истинную их сущность, содержание и глубину. Эмоции — непосредственное отражение, переживание сложившихся отношений, а не их рефлексия. Они способны предвосхитить ситуации и события, которые реально еще не наступили, и возникают в связи с представлениями о пережитых ранее или воображаемых ситуациях. В результате обобщения и конкретизации эмоций формируется особый их вид — чувства. Они выступают как устойчивое переживание, связанное с представлением или идеей о некотором объекте (чувство любви к человеку, к Родине...). Чувства носят предметный характер, связаны с представлением или идеей о некотором объекте. Особенность чувств состоит в том, что они совершенствуются и, развиваясь, образуют ряд уровней — от непосредственных до высших чувств, относящихся к духовным ценностям и идеалам. Чувства выполняют мотивирующую роль. Они всегда связаны с работой сознания, могут произвольно регулироваться, хотя в ряде случаев в силу своей специфики не без трудностей.

# Функции эмоций

Как древнейшее образование психики человека эмоции выполняли несколько функций, общих с функциями животных. Прежде всего, имеется в виду мобилизация организма к «боевой готовности». Эта роль наших чувств отражена в работе Ч. Дарвина (1872) «Выражение эмоций у человека и животных». На большом фактическом материале он доказал общность выразительных движений у человека и животных (рис. 15), возникающих в зависимости от внутренних и внешних причин (голод, ярость, жажда, страх, радость). Особое внимание он уделил оценке гибкой системы мотиваций, имеющей врожденный характер и названной им инстинктами. На разных ступенях эволюционной лестницы, с развитием и усложнением нервной системы оценка ситуаций становится все более дифференцированной.

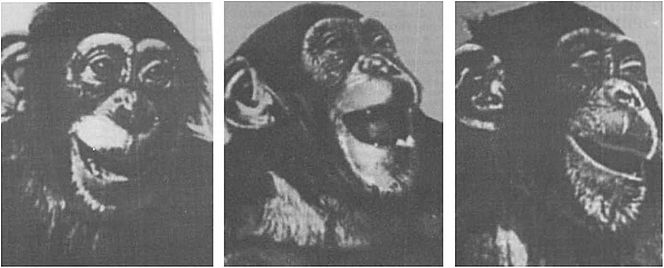


Рис. 15. **Проявление радости у животных**

Другая биологически целесообразная функция эмоций заключается в оценке происходящего вокруг — это так называемый ориентировочный инстинкт. Сигнальный характер эмоций животного и человека позволяет оценить уровень энергетического потенциала (например, появление усталости, которая может исчезнуть под влиянием страха или ярости) и осознать угрозу организму (так, реакция боли может свидетельствовать о развивающемся воспалительном процессе). Здоровый человек устраняет неблагополучную ситуацию или же приспосабливается к обстановке, не допуская срыва нервной системы; при невозможности преодолеть возникшие сдвиги в функциональном состоянии организма они принимают затяжной, патологический характер.

Наконец, эмоции оказывают существенное влияние на все виды деятельности человека и животного, окрашивая в различные тона его волевые процессы. В психологии принято подразделять эмоции на стенические и астенические. Первые из них подготавливают организм к активности, способствуют мобилизации творческих возможностей (состояние, которое иногда определяют как желание «своротить горы»); вторые, напротив, препятствуют осуществлению целенаправленной, осознанной деятельности (тоска, подавленность, эти эмоции вызывают состояние, когда «все валится из рук»). И. П. Павлов считал, что эмоции являются источником силы для нервных клеток коры больших полушарий, выполняя роль своеобразного аккумулятора нервной энергии.

Помимо упомянутых разновидностей, эмоции делят на положительные и отрицательные — по признаку доставляемого удовольствия или неудовольствия. Первые из них (радость, блаженство, умиление, любовь, симпатия и т. д.) содействуют, как правило, упрочению полезных навыков и действий, вторые (горе, презрение, зависть, разочарование, испуг, тревога, ненависть, стыд, раскаяние, ревность и т. д.) помогают избегать влияния неблагоприятных факторов. Однако такое альтернативное деление не всегда оправдано — и в отрицательных эмоциях заложено «рациональное» зерно. Это верно подмечено К. Паустовским: «Способность ощущать печаль — одно из свойств настоящего человека. Тот, кто лишен чувства печали, так же жалок, как и человек, не знающий, что такое радость, или потерявший ощущение смешного». В спектре чувств человека можно также выделить нейтральные (по своему знаку) переживания, например состояния спокойного созерцания, удивления, любопытства, безразличия. Однако преобладают в нашей жизни положительные эмоции. Даже такие привычные для нас негативные проявления эмоций, как слезы, в последнее время оценивают как весьма необходимый компонент реагирования: они играют определенную роль в смягчении стрессовых реакций. Умение радоваться, заразительно смеяться, чутко откликаться на все занимательное позволяет преодолеть житейские трудности, является существенным подспорьем в борьбе с тяжелыми недугами. Поэты сравнивают радость с солнцем, без которого нет жизни: поэтому сосредоточение на приятных чувствах оказывает лечебное действие.

Эмоции поддерживают интерес к жизни, к происходящему вокруг нас. Человек значим и ценен в своей совершенности и завершенности, поскольку его сила не только в одном разуме или только в чувствах — он прекрасен лишь тогда, когда чувства и разум взаимно обогащают и дополняют друг друга. «Воспитать гармонически развитую личность намного сложнее, чем изобрести какую-нибудь электронную машину»,— утверждает болгарский писатель Павел Вежинов.

Итак, основные функции эмоциональной сферы:

1) отражательная — выражается в обобщенной оценке событий;

2) сигнальная — возникающие переживания сигнализируют о потребностях;

3) информационная — эмоции помогают ориентироваться в окружающем мире и оценивать предметы и явления с точки зрения желательности;

4) регулятивная — эмоции включаются в регуляцию поведения;

5) коммуникативная — передается информация о своем отношении к предметам и явлениям;

6) защитная — эмоции могут мобилизовать организм на преодоление препятствий.

# Классификация эмоций и чувств

Чувства условно делятся на этические (моральные, нравственные), интеллектуальные (познавательные) и эстетические. Интеллектуальные — это чувства, связанные с познавательной деятельностью человека. Они возникают в процессе учебной и научной работы, а также в творческой деятельности в различных видах искусства, науки и техники. К интеллектуальным чувствам относят удивление, любознательность, сомнение, радость открытия, любовь к истине. Этические — чувства, в которых отражается отношение человека к требованиям общественной морали. Они связаны с его мировоззрением, мыслями, идеями, принципами и традициями. К ним относятся: любовь, сострадание, доброжелательность, гуманность, преданность. Эстетические — чувства, возникающие у человека в связи с удовлетворением или неудовлетворением его эстетических потребностей. К ним относятся чувства прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, чувство юмора и т. д.

Нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства переживаются человеком в деятельности и в общении. Иногда они именуются как высшие ввиду того, что в них заключено все богатство эмоциональных отношений человека к действительности. В то же время следует подчеркнуть условность понятия «высшие чувства», так как к ним приходится относить не только нравственные, но и безнравственные чувства (себялюбие, жадность, зависть). Наконец, ввиду отсутствия точного классификационного критерия, нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства с трудом могут быть отдифференцированы друг от друга при психологическом анализе. Чувство юмора, являясь эстетическим, вместе с тем может рассматриваться как интеллектуальное, если оно связано с умением подмечать противоречия в окружающей действительности. Все это подчеркивает единство эмоциональной сферы личности человека.



Схема 22. Классификация эмоций и чувств

Эмоции условно делят на настроения, страсти и аффекты. Настроение — это слабо выраженное эмоциональное переживание, отличающееся недостаточным осознанием причин и факторов, их вызывающих. Аффект — кратковременное переживание большой силы (ярость, ужас, отчаяние), которое протекает быстро, бурно, сопровождается резко выраженными органическими изменениями и двигательными реакциями. Одним из распространенных видов аффекта является стресс — это состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку. Стресс оказывает отрицательное воздействие на сердечно-сосудистые и кишечно-желудочные заболевания. Страсти — сильные, глубокие, длительные и устойчивые переживания с ярко выраженной направленностью на достижение цели. Страсть — сплав эмоций, мотивов и чувств, сконцентрированных вокруг определенного вида деятельности или предмета. Объектом страсти может стать человек.

Настоящая любовь — духовная связь одного человека с другим, подобным ему существом, которая не сводится к физическому влечению и страсти.

**Базовые эмоции (самост)**

Кэррол Изард (американский психолог, специалист по проблеме человеческих эмоций), анализируя эмоциональный мир человека, пришел к заключению о существовании базовых эмоций. Базовые эмоции - это элементарные эмоции, которые больше ни на что не расщепляются, и сами являются составляющими остальных сложных эмоций. Многие из этих эмоций являются врожденными. Базовые эмоции, в основном, отрицательные. Большее разнообразие отрицательных эмоций обусловлено тем, что они дают информацию о характере неблагоприятных обстоятельств и, соответственно, возможность более успешно осуществлять адаптацию к ним.

К положительным относятся *интерес* и *радость*.

*Интерес* — положительное эмоциональное состояние, способствующее развитию навыков и умений, приобретению знаний. Интерес-возбуждение — это чувство захваченности, любопытства.

[*Радость*](http://psycabi.net/vdokhnovlyayushchie-tsitaty-i-aforizmy/137-radost-zhizni-luchshie-tsitaty-aforizmy-i-statusy)— положительная эмоция, связанная с возможностью достаточно полно удовлетворить актуальную потребность, вероятность чего до этого была невелика или неопределенна. Радость сопровождается самоудовлетворенностью и удовлетворенностью окружающим миром. Препятствия к самореализации являются препятствиями и для появления радости.

Имеет парадоксальную окраску *удивление*.

*Удивление* — не имеющая четко выраженного положительного или отрицательного знака эмоциональная реакция на внезапно возникшие обстоятельства. Удивление тормозит все остальные эмоции, направляя внимание на новый объект и может переходить в интерес.

Остальные эмоции проявляются в негативных переживаниях.

*Страдание* (горе) — наиболее распространенное отрицательное эмоциональное состояние, связанное с получением достоверной (или кажущейся таковой) информации о невозможности удовлетворения важнейших потребностей, достижение которых до этого представлялось более или менее вероятным. Страдание имеет характер астенической эмоции и чаще протекает в форме эмоционального стресса. Наиболее тяжелая форма страдания — горе, связанное с безвозвратной утратой.

*Гнев* – сильное отрицательное эмоциональное состояние, протекающее чаще в форме аффекта; возникает в ответ на препятствие в достижении страстно желаемых целей. Гнев имеет характер стенической эмоции.

*Отвращение* – отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое объектами (предметами, людьми, обстоятельствами), соприкосновение с которыми (физическое или коммуникативное) вступает в резкое противоречие с эстетическими, нравственными или идеологическими принципами и установками человека. Отвращение, если оно сочетается с гневом, может в межличностных отношениях мотивировать агрессивное поведение. Отвращение, как и гнев, может быть направлено на себя, снижая при этом самооценку и вызывая самоосуждение.

*Презрение* – отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в межличностных отношениях и порождаемое рассогласованием жизненных позиций, взглядов и поведения человека с таковыми другого человека, которые представляются как низменные, не соответствующие принятым нравственным нормам и этическим критериям. Человек враждебно относится к тому, кого он презирает.

*Страх* – отрицательное эмоциональное состояние, появляющееся при получении субъектом информации о возможном ущербе для его жизненного благополучия, о реальной или воображаемой опасности. В отличие от страдания, вызываемого прямым блокированием важнейших потребностей, человек, переживая эмоцию страха, располагает лишь вероятностным прогнозом возможного неблагополучия и действует на основе этого прогноза (часто недостаточно достоверного или преувеличенного). Эмоция страха может иметь как стенический, так и астенический характер и протекать либо в виде стрессовых состояний, либо в виде устойчивого настроения подавленности и тревожности, либо в виде аффекта (ужас).

*Стыд* – отрицательное эмоциональное состояние, выражающееся в осознании несоответствия собственных помыслов, поступков и внешности не только ожиданиям окружающих, но и собственным представлениям о подобающем поведении и внешнем облике.

*Вина* - отрицательное эмоциональное состояние, выражающееся в осознании неблаговидности собственного поступка, помысла или чувств и выражающееся в сожалении и раскаянии.

Каждая из перечисленных эмоций может быть представлена как градация состояний, возрастающих по степени выраженности: спокойное удовлетворение, радость, восторг, ликование, экстаз и т.д., или застенчивость, смущение, стыд, вина и т.д., или неудовольствие, огорчение, страдание, горе.

Эмоции функционируют особенным образом, отражая не объективное состояние внешней реальности, а, скорее внутреннее состояние личности и ее отношение к окружающему. При проявлении личностью пассивности – эмоции отражают состояние, при проявлении активности – отношение. Отличительной чертой базовых эмоций, является то, что они легко преобразовываются в желание и действие.

К.Изард считал, что из сочетаний эмоций возникают комплексы переживаний. Примером такого комплекса может выступать тревожность, возникающая при сочетании гнева и страха.

# Развитие эмоций и чувств

Эмоции проходят общий для всех высших психических функций путь развития. На базе врожденных реакций у ребенка развивается восприятие эмоционального состояния окружающих его людей. Под влиянием усложняющихся контактов формируются эмоциональные процессы. Наиболее ранние эмоциональные проявления у детей связаны с органическими потребностями.

Младенцы часто реагируют на острую боль мимическим выражением гнева, то есть боль является врожденным активатором гнева и агрессивных тенденций. Проявления гнева, наблюдаемые у младенцев, не сопровождаются прямым выражением агрессии, что потом, однако, отмечается у более старших детей (1,5—2 года), которые, переживая гнев, бросают на пол игрушки, пинают их. Эти показные формы поведения, по-видимому, являются результатом социального научения. В одном из исследований было обнаружено, что маленькие дети могут усваивать агрессивные формы поведения, наблюдая за родителями. Исследователи изучили реакцию детей в возрасте от одного до двух с половиной лет на естественные или стимулированные проявления гнева со стороны родителей. У 24 % наблюдаемых детей демонстрация гнева родителей вызвала гневную реакцию. Более 30 % детей проявили физическую агрессию по отношению к одному или обоим родителям, остальные реагировали вербальной агрессией. Хотя гнев не обязательно приводит к агрессии, частое переживание гнева повышает вероятность некоторых форм агрессивного поведения. Агрессивное поведение — совместная функция, порождаемая эмоцией гнева, тенденцией к действию, с одной стороны, и социального научения — с другой, порог переживания эмоции гнева является наследственным.

У детей также очень рано проявляются сочувствие и сострадание. Так, двухлетний ребенок может плакать, когда ему показывают плачущего человека. Некоторые трехлетние дети чутко реагируют, когда обижают животных.

Положительные эмоции у ребенка развиваются постепенно, через игру. Исследования К. Бюлера показали, что момент переживания удовольствия в детских играх сдвигается от радости до удовольствия в момент получения результата в процессе игры, у детей постарше появляется предвосхищение удовольствия.

С формированием позитивных и негативных эмоций у детей постепенно формируются нравственные чувства. Первые представления детей о том, что «хорошо» и что «плохо», связаны с личными интересами как самого ребенка, так и других людей. К началу школьного обучения у детей отмечается высокий уровень контроля за своим поведением, тесно связанный с развитием нравственных чувств (чувство ответственности, стыда).

Эстетические чувства начинают формироваться достаточно рано, источником их развития являются занятия рисованием, пением, музыкой, посещение театров, картинных галерей, концертов. Однако дошкольники и учащиеся младших классов в ряде случаев еще не могут должным образом оценить художественные произведения.

В школьном возрасте меняются жизненные идеалы, появляются новые источники проявления чувств. Совершенствование высших эмоций и чувств означает личностное развитие их носителя. Такое развитие может проходить в трех направлениях:

* 1) при включении в эмоциональную сферу переживаний человека новых объектов, предметов, событий, людей;
* 2) в повышении уровня сознательного, волевого управления и контроля своих чувств;
* 3) при постепенном включении в нравственную регуляцию более высоких ценностей и норм: совести, порядочности, долга, ответственности.

# Выводы

1. Эмоции и чувства — это определенный способ отношения человека к окружающему миру, к другим людям и самому себе, проявляющегося в форме непосредственного переживания.

2. Чувства условно делятся на этические (моральные, нравственные), интеллектуальные (познавательные) и эстетические. Эмоции условно делят на настроения, страсти, аффекты.

3. Основными функциями эмоциональной сферы являются: отражательная (выражается в обобщенной оценке событий), сигнальная (возникающие переживания сигнализируют о его потребностях); информационная (помогает ориентироваться в окружающем мире и оценивать предметы и явления с точки зрения желательности); регулятивная (регулятор поведения); коммуникативная (передача информации о своем отношении к предметам и явлениям); защитная (эмоции могут мобилизовать организм на преодоление препятствий).

# ПСИХИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

## ЛИЧНОСТЬ

### Общее понятие о личности

Личность, индивид, индивидуальность

В психологии существует множество определений личности.

• «Личность — субъект и объект общественных отношений» (цит. по:

А.Г. Ковалев).

• «Личность — субъект деятельности» (цит. по: А.Н. Леонтьев).

• «Личность — дееспособный член общества, сознающий свою роль в

нем» (цит. по: К.К. Платонов).

• «Личность — совокупность внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия» (цит. по: С.Л. Рубинштейн).

В отечественной психологии традиционно разделяют понятия индивид,

личность и индивидуальность.

Индивид — отдельное живое существо, представитель биологического

вида.

Появляясь на свет как индивид, человек обретает особое социальное качество, становится личностью.

Индивидуальность — сочетание психологических особенностей человека,

составляющих его своеобразие, его отличие от других людей.

Индивидуальность проявляется в чертах темперамента, характера, привычках, преобладающих интересах, качествах познавательных процессов, способностях и т.д.

Таким образом, можно считать, что личность – сознательный индивид,

занимающий определѐнное положение в обществе и выполняющий определѐнную общественную роль, при этом, роль – это социальная функция личности.

Наиболее общее научное понимание личности — это человек в совокупности его социальных и жизненно важных качеств, приобретенных им в процессе социального развития.

***Личность — 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.***

Личность всегда является продуктом конкретных общественно-исторических условий. Будучи от рождения наделенным соответствующими биологическими предпосылками, человек становится личностью по мере усвоения социального опыта во всех его проявлениях. На первых этапах становления личности большое влияние на ее развитие оказывает семья. Активная деятельность человека в коллективе (детский сад, школа, колледж, институт, предприятие и т. и.), его взаимоотношения с другими членами коллектива в значительной степени определяют формирование индивидуальных черт личности. Содержание понятия «личность» включает устойчивые свойства человека, которые определяют значимые его отношения к общественным явлениям и другим людям.

Основу личности составляет ее структура, то есть относительно устойчивое взаимодействие всех сторон личности как целостного образования.

В психологической структуре личности выделяют: *направленность, способности, темперамент, характер, самосознание.*

**Направленность личности.** К ней относится система убеждений, интересов, отношений. Она целиком социальна, то есть определяется не врожденными особенностями, а приобретенными социальным опытом человека, обучением, воспитанием и собственной его деятельностью. Направленность личности позволяет понять, что для человека наиболее ценно и значимо, какие задачи он перед собой ставит.

Направленность личности проявляется через ее поведение, влияя на него и формируя его.

***Направленность — ведущее свойство личности, которое определяется мировоззрением, системой потребностей и мотивов; выражена в жизненных целях, в активной деятельности по их достижению.***

Сферы проявления направленности:

• бытовая — материальные устремления, культурные и эстетические потребности;

• профессиональная — стремление достичь профессиональных высот, привязанность к избранной профессии;

• психологическая — идейность, патриотичность, политическая зрелость и т. п.

**Способности**. Это свойства личности, характеризующиеся возможностью успешного выполнения какого-либо вида деятельности. Основой способностей являются природные задатки (строение органов чувств, свойства нервной системы). Разовьются задатки в способности или нет, зависит от многих внешних и внутренних условий становления личности. Способности показывают, что и как данный человек может сделать. Например, один ученик очень хорошо усваивает математику, у другого великолепный голос и музыкальный слух, третий легко овладевает сложными по координации движениями. Все это признаки определенных способностей. Знание их позволяет понять, кем может стать ребенок в процессе обучения, воспитания, развития, с какой быстротой он будет осваивать основы наук, какой должна быть стратегия учителя во взаимодействии с ним. Подробнее данная тема будет рассмотрена далее.

**Темперамент и характер.** Они тесно связаны друг с другом, хотя их природа различна. Темперамент непосредственно зависит от биологических свойств, основой его являются врожденные особенности нервной системы. Характер же социален по своей сути, он складывается под воздействием формирующих и воспитывающих факторов в семье, в школе, в общении с другими и собственной деятельности человека. Характер позволяет управлять некоторыми проявлениями темперамента, затушевывать, маскировать его природные особенности. Проявления темперамента и характера позволяют понять, каков человек, как он может вести себя в тех или иных обстоятельствах. Психологические особенности темперамента и характера нами будут рассмотрены в следующих главах.

**Самосознание личности**. Самосознание позволяет личности выделить себя из окружающей среды, определить свое отношение к ней и к самой себе. Пониманию сущности самосознания способствует ее структура (схема 24).

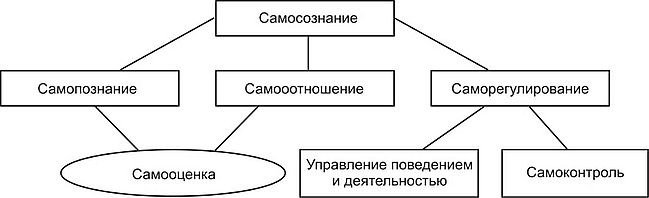


Схема 24. Структура самосознания

Когнитивным (познавательным) компонентом самосознания является самопознание и как результат — система знаний о себе, своих возможностей, места и назначения в жизни.

Эмоционально-ценностное отношение к себе составляет компонент самосознания — самоотношение.

Эмоциональное отношение человека к себе и когнитивные представления (знания) о себе определяют «образ-Я», на основании которого формируется самооценка.

Самосознание создает возможность саморегуляции поведения, поступков, действий, мыслей, чувств, физических и волевых усилий.

Саморегуляция осуществляется на основе самоконтроля и самооценки путем изменения поведения, действий, поступков, мыслей соответственно требованиям общества, условиям конкретной деятельности. Система сознательной саморегуляции целиком социальна. Она создается в течение жизни, в длительном процессе развития и становления личности.

Формирование личности представляет собой целенаправленный процесс, поскольку обществом определен тот образ, черты которого оно стремится сформировать у воспитуемого. Углубленное изучение механизмов и закономерностей формирования личности — одна из важнейших задач психологической науки.

# Понятие «Я-образ» и проблема формирования самооценки

Всю информацию об окружающем мире человек оценивает на основе системы представлений о себе и формирует поведение, исходя из понимания своих ценностей, идеалов и мотивационных установок.

«Я-образ» — это представление личности о самой себе. Он — не статическое, а динамичное образование личности, может возникать как представление о себе в момент самого переживания — как «Я-реальное». Это «Я» все время меняется, например «Я» до соревнования и после соревнования, «Я» до экзамена и после экзамена будут различны. Одновременно образ «Я» является идеальным «Я» человека, желаемым образом, соответствующим социальным нормам и ожиданиям окружающих. Возможно еще существование фантастического «Я». В этом случае человек смотрит на себя через призму собственных желаний, не учитывая своих реальных возможностей. Все «Я» одновременно уживаются в человеке. Степень правильности образа «Я» выясняется при изучении одного из важнейших его аспектов — самооценки личности.

**Самооценка** — оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к «ядру» личности, самооценка — важный регулятор ее поведения. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Она формируется в процессе общения, когда мы получаем оценку от окружающих нас людей.

В сознании каждого из нас формируется определенное представление о самих себе. Это представление мы получаем, сравнивая себя с другими людьми. В своих действиях мы исходим из этого представления о самих себе. Если мы считаем, что наш собеседник намного превосходит нас, то будем вести себя не так, как с тем партнером, которого считаем равным. При этом основанием для наших действий служит наша оценка, а не реальное положение дела. Ведь для нас собственная оценка той или иной ситуации и есть наша реальность. Наше представление о самих себе, наша самооценка могут не соответствовать действительности. Слишком значительное несоответствие между нашим представлением о самих себе и действительностью вредит взаимодействию с другими людьми.

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний личности. Стремление к достижению высокой самооценки может реализовываться двумя способами: повышением притязания, чтобы испытать максимальный успех или понижением притязаний, чтобы избежать неудачи. Поведение тех людей, которые стремятся к успеху и тех, кто старается избегать неудач, существенно различается. Люди, мотивированные на успех, ставят перед собой положительные цели, активно включаются в деятельность, выбирают средства и способы, чтобы кратчайшим путем их достигнуть. Противоположную позицию занимают люди, мотивированные на избегание неудач. Для них характерны неуверенность в себе, неверие в возможность достижения успеха, уход от критики. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями ведет к тому, что личность начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего ее поведение становится неадекватным. Уровень адекватности самооценки получает объективное выражение в том, как личность оценивает возможности и результаты деятельности других (например, принижает их при завышенной самооценке).

«Я-концепция» — результат самопознания, воплощенного в целостном представлении личности о самой себе. Самопознание строго индивидуализировано. «Я-концепция» играет важнейшую роль в формировании целостности личности.

Факторы, влияющие на «Я-концепцию»:

* осознание личностью восприятия ее другими (родителями, сверстниками);
* самоанализ (анализ личностных достоинств и недостатков);
* социальные ценности, ожидания, идеалы личности;
* опыт ее социального поведения;
* внешние данные, ощущение силы и здоровья.

«Я-концепция» может выполнять функции самообвинения и самопоощрения. Когда поведение человека согласуется с его «Я-образом», он часто может обойтись и без одобрения со стороны окружающих — он доволен собой и ему не требуется поддержки других. «Я-концепция» может иметь и самообвинительные тенденции. Люди, считающие себя неудачниками, могут подсознательно подрывать свои усилия по исправлению ситуации с тем, чтобы сохранить прежний образ.

Содержание «Я-концепция» формируется под воздействием различных социальных влияний. Особенно важны для личности контакты со значимыми людьми, которые, в сущности, и определяют ее представления о самой себе. На первых порах практически любые контакты оказывают на нее формирующее воздействие, при этом с момента своего зарождения «Я-концепция» сама активно участвует в интерпретации личностного опыта. Таким образом, «Я-концепция» играет, по существу, троякую роль: способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта, является источником ожиданий.

# Выводы

1. Личность — это человек в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и социальную ценность.

2. В психологической структуре личности принято выделять: направленность, способности, темперамент, характер и самосознание.

3. Самосознание личности — это способность выделить себя из окружающей среды, определить отношение к ней и к самой себе.

4. Самооценка — оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

5. Индивид в своем развитии испытывает потребность быть личностью. Развитие личности осуществляется в условиях социализации индивида и его воспитания.

# Контрольные вопросы

1. Что такое личность?

2. Раскройте понимание психологической структуры личности.

# МОТИВАЦИЯ

## Понятия мотивации, потребности, мотива

Причины активности человека и животных изучались еще мыслителями древности. Демокрит рассматривал нужду (потребность) как основную движущую силу, которая сделала ум человека изощренным. Гераклит, говоря о связях побудительных сил и разума, отмечал, что «всякое желание покупается ценой психеи». Злоупотребление вожделениями ведет к их ослаблению, умеренность в удовлетворении потребностей способствует развитию и совершенствованию интеллектуальных способностей человека. Сократ писал о том, что каждому человеку свойственны потребности, желания, стремления. Главное заключается в том, какое место они занимают в его жизни. Аристотель считал, что любое волевое движение и эмоциональное состояние, определяющие активность человека, имеют природное основание.

В зарубежной психологии проблема мотивации была рассмотрена психологами разных школ:

**Психоанализ**. 3. Фрейд считал, что в основе мотивации поведения лежит стремление удовлетворить врожденные инстинкты: инстинкт жизни (воспроизведение себе подобных — половая потребность; поддержание жизни — физические потребности) и смерти (агрессия, мазохизм, самообвинение, самоуничтожение).

**Бихевиоризм**. Основой активности индивида является некоторая потребность, нужда организма, вызванная отклонением физиологических параметров от оптимального уровня. Эта нужда в свою очередь создает побуждение, оно и приводит организм в состояние активности.

**Гуманистическая психология**. А. Маслоу описал человека как «желающее существо», потребности которого требуют постоянного удовлетворения, стремящегося к беспрерывному развитию.

В **отечественной психологии** человека рассматривают как деятеля. А. Н. Леонтьев выделил два класса мотивов — неосознаваемые и осознаваемые.

*К неосознаваемым мотивам* относятся влечения, конформизм, установки. Влечения являются внутренним стимулом к совершению определенного действия и выражаются в стремлении удовлетворить недостаточно осознаваемую потребность. Конформизм проявляется в том, что человек действует неосознанно, выбирая точку зрения других, независимо от того, соответствует она или не соответствует собственной внутренней позиции. Под установкой понимается неосознаваемое состояние готовности человека определенным образом воспринимать, оценивать и действовать по отношению к людям или объектам.

*Осознаваемые мотивы* характеризуются тем, что человек отдает себе отчет в том, что побуждает его к деятельности. К ним относятся интересы, убеждения, мировоззрение личности.

Для ответа на вопрос «Почему организм вообще приходит в состояние активности?» анализируются проявления потребностей и инстинктов как источников активности.

***Потребность — это побуждение к деятельности, которое осознается и переживается человеком как нужда в чем-то, недостаток чего-либо, неудовлетворенность чем-то.***

Существует много оснований для классификации потребностей:

1. По происхождению их делят на:

* биологические, или естественные (потребность в еде, сне, жилище),
* социальные (потребность в общественной деятельности, труде, общении),
* культурные (соответствует требованиям общества).

2. А. Маслоу предложил систему классификации потребностей как иерархическую структуру (схема 28), в зависимости от степени социальной обусловленности соответствующих потребностей, которые делятся на первичные (нужды) и вторичные (потребности роста). К первичным потребностям относятся физиологические потребности и потребности в безопасности. После того как первичные потребности достаточно удовлетворены, актуализируются вторичные потребности: в любви и самоотдаче, уважении, познании, эстетике, красоте и самовыражении.

Схема 28. Структура потребностей по А. Маслоу



А. Н. Леонтьев отмечает, что наличие потребности составляет необходимую предпосылку любой деятельности, однако, потребность сама по себе еще не способна придать деятельности определенную направленность. Представим себе ситуацию: человек очень хочет есть, но при этом опаздывает к девушке на свидание. У него есть выбор — удовлетворить одну потребность или другую. Может быть, у него такая девушка, ради которой он готов умереть с голоду, а может он решит к ней опоздать и пойти пообедать. Однако может случиться так, что он заработался, и предмет его потребности остался никак не представленным — ни в восприятии, ни в мысленном плане, тогда никакой направленной деятельности, отвечающей данной потребности, у него возникнуть не может. То, что является единственным побудителем направленной деятельности, есть не сама по себе потребность, а предмет, отвечающий данной потребности. Предмет же потребности — материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане, называется мотивом деятельности.

***Мотив — это мысли, стремления, чувства человека, связанные с осознанием тех или иных потребностей, побуждающие его к деятельности.***

Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив» и используется во всех областях психологии, исследующих причины и механизмы целенаправленного поведения человека.

***Мотивация — процесс внутреннего управления поведением человека, включающий совокупность мотивов, поддерживающих, направляющих и определяющих поведение.***

# Функции, характеристики и виды мотивов (сам)

Функции мотивов:

1) **побуждающая** (определяет возникновение потребностного состояния);

2) **стимулирующая** (вызывает дополнительные побуждения, например, с появлением усталости);

3) **направляющая** (определяет направленность энергии на определенную цель);

4) **организующая** (включает мысленное планирование действия, анализ, оценку, контроль результата деятельности);

5) **смыслообразующая** (придает личностный смысл деятельности);

6) **объяснительная** (обосновывает действия или поступки, сознательно формулируемые личностью и являющиеся источником ее поведения).

Характеристиками мотива являются: сила, устойчивость и содержание. **Сила** мотива определяется интенсивностью мотивационного побуждения. **Устойчивость** проявляется в постоянстве интересов, привычек, мотивационных установок. К **содержательным** **характеристикам** мотива относятся:

направленность мотива — личностная, индивидуальная или общественная, коллективная;

ориентированность на внешние или внутренние факторы при объяснении своего поведения;

удовлетворенность/неудовлетворенность потребностей — биологических или социальных; связь с деятельностью (игровой, учебной, трудовой, спортивной).

В психологии выделяют следующие группы мотивов:

• ситуационные, обусловленные конкретной обстановкой, в которой находится человек;

• мотивы целей, связанные с деятельностью личности, которые выражают предмет потребностей, направленность устремлений личности;

• мотивы выбора средств достижения цели, зависящие от степени подготовленности и успешной реализации поставленной цели в данных условиях;

• мотивы социального характера, относящиеся к обществу в целом (идеологические, этнические, профессиональные, религиозные и другие);

• мотивы группового плана, связанные с жизнью личности в коллективе;

• индивидуально-личностные мотивы, характерные для конкретной личности.

Возможный вариант возникновения мотива В. И. Ковалев представил следующим образом (схема 29). Стадии мотивации, их количество и внутреннее содержание во многом зависят от вида стимулов, под влиянием которых начинает развертываться процесс формирования намерения как конечного этапа мотивации.

923874-55

Схема 29. Возникновение мотива

Таким образом, мотив является сложным психологическим образованием, которое должен построить сам субъект. В процессе развития, воспитания и социализации личности формируются интересы и склонности, нравственные принципы, установки, которые будут определять мотивационную сферу личности.

# Мотивация и личность

В процессе развития и формирования личности многие ведущие мотивы поведения становятся характерными для нее. Это такие мотивы, как мотив достижения, или мотив избегания неудачи, стремления к общению (аффилиации), оказания помощи другим (альтруизм), агрессивности, власти и другие. Доминирующие мотивы влияют на черты личности и являются важной психологической ее характеристикой.

*Совокупность мотивов, которые формируются и развиваются в течение жизни человека, называют мотивационной сферой личности.*

Рассмотрим наиболее значимые социальные мотивы личности, определяющие ее отношение к себе и людям.

**Мотив достижения, или мотив избегания неудачи** связан с выбором цели, которую субъект рассчитывает достичь в ходе своей деятельности.

Установлено, что людям, ориентированным на успех, соответствует адекватная реалистическая самооценка, в противоположность индивидам, ориентированным на неудачу, которым свойственна заниженная или завышенная самооценки. Самооценка тесно связана с *уровнем притязаний* человека. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным (возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и т. п.).

**Мотив стремления к общению** (аффилиации) проявляется, как направленность человека наладить добрые, эмоционально-положительные взаимоотношения с людьми, в стремлении сотрудничать с ними, постоянно находиться вместе. Партнеры по общению, обладающие такими мотивами, стремятся к равноправному сотрудничеству.

**Мотив оказания помощи другим** лежит в основе альтруистического поведения, которое осуществляется ради блага другого человека по собственному убеждению, без надежды на вознаграждение, без расчета или давления со стороны. Эти формы поведения разнообразны и располагаются в широком диапазоне от простой любезности до благотворительной помощи.

**Мотив агрессивности** лежит в основе действий, наносящих человеку моральный, материальный или физический ущерб. Агрессивность всегда связана с намеренным причинением вреда другому человеку. Агрессия рассматривается как явление, по своей сути противоположное альтруизму. Психологическая трудность устранения агрессивных действий заключается, в частности, в том, что человек, ведущий себя подобным образом, обычно легко находит множество разумных оправданий своему поведению, полностью или отчасти снимая с себя вину.

**Мотив власти** проявляется как склонность управлять другими людьми, воздействовать на их поведение разнообразными методами (убеждение, принуждение, внушение, запрещение и т. п.). А. Адлер считал, что стремление к превосходству, совершенству и социальной власти компенсирует недостатки людей, испытывающих так называемый комплекс неполноценности.

Сформированные в процессе жизни и деятельности человека мотивы, ставшие привычными или основными, характеризуют личность и лежат в основе ее типичного поведения.

# Выводы

1. Процесс внутреннего управления поведением человека, включающий совокупность мотивов, поддерживающих и направляющих действия, то есть определяющих поведение, называют мотивацией. Совокупность мотивов, которые формируются и развиваются в течение жизни, называют мотивационной сферой личности.

2. Потребность — это побуждение к деятельности, которое осознается и переживается человеком как нужда в чем-то, недостаток чего-либо, неудовлетворенность чем-то.

3. Мотив — это мысли, стремления, чувства человека, связанные с осознанием тех или иных потребностей, побуждающие его к деятельности. Функции мотива: побуждающая, стимулирующая, направляющая, организующая, смыслообразующая, объяснительная. В качестве характеристик мотива выделяют силу, устойчивость и содержание.

4. В процессе развития и формирования личности многие ведущие мотивы поведения становятся характерными для человека. К их числу относят: мотив достижения, или избегания неудачи, стремления к общению, оказания помощи другим, агрессивности, власти и другие. Доминирующие мотивы влияют на черты личности и являются важной психологической ее характеристикой.

# Контрольные вопросы

1. Объясните понятия «мотивация», «потребности», «мотивы».

2. Расскажите о классификации человеческих потребностей

3. Охарактеризуйте виды мотивов.

4. Какие функции выполняют мотивы?

5. Объясните влияние доминирующих мотивов на личность человека.

6. Рассмотрите наиболее значимые социальные мотивы человека. Приведите примеры.

# СПОСОБНОСТИ

## Понятие способностей. Общие и специальные способности

Разницу достижения успехов людей, оказавшихся в одинаковых условиях, объясняют степенью развития способностей человека. Там, где один человек достигает высшего уровня мастерства, другой, при всем своем старании, лишь определенного среднего уровня. Есть некоторые виды деятельности, например, искусство, наука, спорт, в которых успеха может достигнуть лишь человек с определенными способностями.

Значительный вклад в разработку общей теории способностей внес отечественный психолог Б. М. Теплов. Основные положения его теории:

1. Под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Например: для музыканта — это не длинные пальцы рук, а прежде всего музыкальный слух, чувство ритма.

2. Способностями называют не всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые обеспечивают успешное выполнение деятельности.

3. Способности не сводятся к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека.

*Под способностями понимают те психические свойства и качества личности, которые служат необходимым условием успешного выполнения деятельности.*

Нередко способности бывают не замечены и не оценены по достоинству. Например, Сурикову В. И., способному, но не обладавшему из-за отсутствия обучения графическими навыками, на экзамене инспектор Академии художеств сказал: «За такие рисунки вам даже ходить мимо Академии надо запретить». Н. В. Гоголь, по мнению учителей начальной школы, был не способен к изучению русского языка. Великий физик И. Ньютон считался неуспевающим учеником, пока не заинтересовался математикой и физикой.

Способность может существовать только в процессе деятельности и развития человека. Если он перестает или не начинает ею пользоваться, она угасает. Способности — прижизненное образование, имеющее врожденную основу.

Итак, когда мы говорим о способностях, то имеем в виду способности к чему-либо определенному — к математике, литературе, музыке и т. д. Любая способность есть способность к какой-либо деятельности. Вместе с тем есть такие способности, которые проявляются только в связи с определенным видом деятельности. Поэтому способности человека можно разделить на специальные и общие (схема 30).

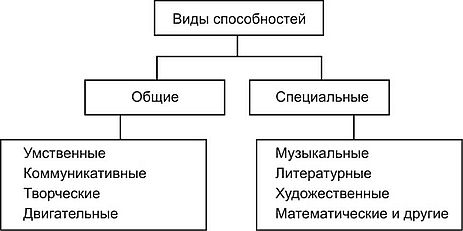


Схема 30. Виды способностей

Специальные способности — это способности, проявляющиеся только в отдельных видах деятельности (художественные, музыкальные, математические и т. д.).

Общими способностями называют такие, которые проявляются во всех видах деятельности человека (умственные способности, развитая ручная моторика, память и т. д.).

# Способности, задатки и индивидуальные различия людей

Природа человеческих способностей вызывает достаточно бурные споры среди ученых. Некоторые из них утверждают, что способности биологически обусловлены и целиком зависят от природных задатков. Обучение и воспитание может лишь изменить скорость их проявления.

В качестве доказательства врожденности задатков обычно указывают факты их раннего проявления у одаренных детей. Музыкальная одаренность Моцарта выявилась в три года, Гайдна — в четыре, талант в живописи и скульптуре у Рафаэля — в восемь лет, и т.д.

В пользу наследственности способностей свидетельствуют существующие многочисленные династии артистов, художников, военных, врачей, педагогов. Однако в большинстве случаев следует говорить о социальной наследственности, где ребенок идет по стопам родителей не только из-за наследственной предопределенности, но и потому, что с детства узнал и полюбил профессию родителей.

Противоположным вышеизложенной позиции является мнение о том, что особенности психики полностью определяются качеством воспитания и обучения. Дети самых отсталых и примитивных племен, получив соответствующее обучение и воспитание с раннего возраста, ничем не отличаются от образованных европейцев. Различные случаи ранней социальной изоляции приводят к состоянию «маугли». С позиции этого представления у каждого ребенка можно сформировать любые способности.

Однако жизненные наблюдения и специальные исследования свидетельствуют о том, что нельзя отрицать **задатки**, которые индивидуальны у каждого человека. По сути дела природные различия между людьми являются различиями в задатках, предпосылках развития способностей.

*Задатки — врожденные анатомо-физиологические особенности мозга, нервной системы, анализаторов, которые обусловливают природные, индивидуальные различия между людьми.*

Развиваясь на основе задатков, способности являются функцией не задатков самих по себе, а результатом развития, в процесс которого сами задатки включаются лишь как предпосылки. Важное значение имеют особенности нервной системы и структуры мозга. Они оказывают влияние на развитие способностей к любому виду деятельности. Причем, как свидетельствуют исследования способностей отечественными психологами, в задатках следует усматривать не столько анатомо-физиологические, сколько психофизиологические свойства, и прежде всего те, которые проявляются у человека в самом начале овладения какой-либо деятельностью.

Успех или неудача при решении проблем связаны также с некоторыми качествами личности. Особенно важны здесь такие психологические характеристики, как собранность и настойчивость.

# Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность

Общие способности нередко называют одаренностью. Одаренность может проявляться в различных видах жизнедеятельности: в интеллектуальной, академической (способность обучаться), творческой деятельности, в социальной сфере (лидерство, общение), духовной жизни, психомоторике (движение). Одаренных людей отличает внимательность, собранность, постоянная готовность к деятельности, им свойственна настойчивость в достижении цели, неуемная потребность трудиться, а также интеллект, превышающий средний уровень.

*Одаренность* — *это наличие у человека ярко выраженных задатков к развитию способностей.*

Одаренность не является единственным фактором, обеспечивающим выбор и успешность выполнения деятельности. Помимо одаренности человек должен обладать соответствующими навыками и умениями. Развитие способностей происходит в деятельности и проявляется как талант и гениальность.

*Талант* — *высокий уровень развития способностей человека, обеспечивающий достижение выдающихся успехов в том или ином виде деятельности.*

Отдельная изолированная способность, даже очень высокоразвитая, не может быть названа талантом. Например, наличие феноменальной памяти. Так, в медицинской практике описан случай с человеком, который ничего не мог забыть, он дословно мог передать содержание статьи, прочитанной несколько дней назад, и при этом не мог выразить ни одной собственной мысли.

Талант — это определенное сочетание способностей, их совокупность.

Высший уровень развития способностей называют гениальностью. О гениальности говорят, когда творческие достижения человека составляют эпоху в жизни общества, в развитии культуры. История свидетельствует, что за период развития человечества можно назвать не более четырехсот гениев.

*Гениальность — высший уровень развития у человека каких-либо способностей, делающий его выдающейся личностью в соответствующей области или сфере деятельности.*

Редкое появление и неординарность гениального человека породили множество попыток объяснения этого феномена. Некоторые психологи считают, что человеческий мозг несет в себе огромную, пока далеко не используемую избыточность природных возможностей и что гениальность — высшая полнота проявления природных возможностей.

# Формирование способностей.

Развитие любой способности связано с созреванием необходимых для нее органических структур или с формированием на их основе нужных функциональных систем и охватывает период от рождения до шести-семи лет. Здесь происходит совершенствование работы анализаторов, развитие и функциональная дифференциация отделов коры головного мозга, когнитивных (восприятия, памяти, внимания, мышления) процессов личности, что в свою очередь создает условия для формирования общих способностей.

Мощный фактор развития одаренности — адекватный механизм преодоления трудностей. Одаренные люди проявляют громадное упорство в области своих интересов. Одним из самых ранних показателей одаренности является время, в течение которого двух - трехлетний ребенок может сосредоточиться на одном занятии. Нередко уже в три-четыре года дети умеют читать и считать, увлекаются разными интеллектуальными занятиями. Ускоренное умственное развитие у них проявляется и при дальнейшем обучении. Таких детей обычно называют вундеркиндами. Вундеркиндом считался, например, Виктор Гюго, который в 15 лет получил почетный отзыв Французской академии. А. С. Грибоедов поступил в Московский университет в 11 лет, а в 15 лет уже закончил философский факультет.

Становление специальных способностей активно начинается уже в дошкольном детстве и ускоренными темпами продолжается в школе, особенно в младших и средних классах. Сначала развитию способностей содействуют различные игры детей, в которых изначально формируются элементы двигательных, конструкторских, организаторских, художественно-изобразительных, музыкальных, творческих способностей. Затем существенное влияние на этот процесс оказывает учебная и трудовая деятельность. Важно знать, что способности проявляются, формируются и развиваются в деятельности.

Деятельность должна вызывать у ребенка сильные и устойчивые положительные эмоции, удовольствие, что способствует развитию глубоких устойчивых интересов. Деятельность должна быть творческой. Важно организовывать ее так, чтобы перед ребенком ставились цели, немного превосходящие его наличные возможности. Следовательно, деятельность должна находиться в зоне оптимальной трудности, тогда она ведет за собой развитие его способностей, реализуя то, что Л. С. Выготский назвал зоной ближайшего развития. Если деятельность слишком проста или слишком трудна, то она не приводит к формированию новых умений и навыков. Важным моментом развития способностей выступает многоплановость и разнообразие видов деятельности, что содействует разностороннему развитию ребенка. Необходимо также воспитывать качества личности, такие как настойчивость, требовательность к себе.

Современное образование уделяет проблеме развития творческих интеллектуальных способностей детей и подростков большое внимание. Для одаренных детей необходима развивающая среда. В Москве существуют для таких детей специальные школы: «Созвездие», Колмагоровский интернат, школа № 57, спецшколы. Для выявления одаренных детей проводятся интеллектуальные марафоны, олимпиады, конкурсы, научно-практические конференции и т. д.

# Выводы

1. Под способностями понимают психические свойства и качества личности, которые служат необходимым условием успешного выполнения деятельности.

2. Среди видов способностей выделяют специальные (проявляются только в отдельных видах деятельности) и общие (проявляются во всех видах деятельности человека).

3. Задатки — врожденные анатомо-физиологические особенности мозга, нервной системы, анализаторов, которые обусловливают природные, индивидуальные различия между людьми.

4. Общие способности называют одаренностью. Талант — высокий уровень развития способностей человека, обеспечивающий достижение выдающихся успехов в том или ином виде деятельности. Высший уровень развития способностей называют гениальностью.

# Контрольные вопросы

1. Какова роль способностей в жизни человека?

2. Определите понятие «способности». Опишите их виды.

3. Какие способности называют актуальными, какие — потенциальными?

4. Охарактеризуйте уровни способностей.

5. Каковы условия формирования способностей?

6. Какова роль задатков и социально-обусловленных качеств человека в формировании способностей?

7. В чем выражается соотношение способностей и успешности обучения?

# ТЕМПЕРАМЕНТ

## Понятие темперамента

Древнегреческий врач Гиппократ, живший в пятом веке до нашей эры, описал четыре типа темперамента, которые получили названия: сангвиник, флегматик, холерик, меланхолик.

Темперамент оказывает существенное влияние на формирование характера и поведения человека, определяет его поступки, индивидуальность. Он выступает как бы связующим звеном между организмом и личностью.

*Темперамент — характеристика личности со стороны особенностей динамики ее психической деятельности (интенсивности, темпа, ритма, скорости психических процессов).*

Свойства темперамента составляют индивидуальные особенности человека. Для них специфична скорость возникновения, устойчивость и сила протекания психических процессов. Это, например, относится к быстроте восприятия и мышления, устойчивости внимания и чувств, интенсивности эмоций, силе воли. Особенности динамики психической деятельности распространяются на все психические процессы: познавательные, эмоциональные, волевые. Они обнаруживаются также в общении, в приспособляемости к новым условиям жизни и деятельности.

Можно выделить следующие основные компоненты, определяющие темперамент:

1. Общая активность психической деятельности и поведения человека. Она выражается в различной степени стремления активно действовать, осваивать и преобразовывать окружающую действительность, проявлять себя в разнообразной деятельности.

Выражение общей активности у людей различно. Можно отметить две крайности: с одной стороны, вялость, инертность, пассивность, а с другой — большая энергия, активность, страстность и стремительность в деятельности.

1. Двигательная, или моторная, активность. Она показывает состояние активности двигательного и речедвигательного аппарата. Выражается в быстроте, силе, резкости, интенсивности мышечных движений и речи человека, его внешней подвижности (или, наоборот, сдержанности), говорливости (или молчаливости).
2. Эмоциональная активность выражается в эмоциональной впечатлительности (восприимчивость и чуткость к эмоциональным воздействиям), импульсивности, эмоциональной подвижности (быстрота смены эмоциональных состояний, возникновения и прекращения их).

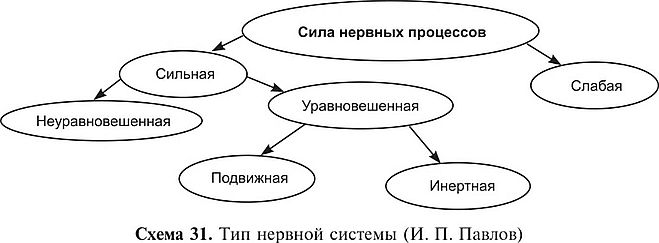
Темперамент проявляется в деятельности, поведении и поступках человека и имеет внешнее выражение. По внешним устойчивым признакам можно до известной степени судить о некоторых свойствах темперамента.

Нет лучших и худших темпераментов. Каждый из них имеет свои положительные стороны, поэтому главные усилия должны быть направлены не на исправление темперамента, что невозможно вследствие врожденной его основы, а на разумное использование в конкретной деятельности его достоинств. Темперамент характеризует динамичность личности, но не раскрывает ее убеждений, взглядов, интересов, способностей. Человек любого типа темперамента может достичь успехов. Например, среди крупнейших писателей А. И. Герцен — сангвиник, И. А. Крылов — флегматик, А. С. Пушкин — холерик, Н. В. Гоголь — меланхолик.

# История становления типологии темпераментов

С древнейших времен различали четыре типа темперамента: сангвинический (живой), флегматический (медленный, спокойный), холерический (энергичный, страстный), меланхолический (замкнутый, склонный к глубоким переживаниям).

И. П. Павлов считал, что **физиологической основой темперамента является тип нервной системы** (схема 31). Он характеризуется различным соотношением силы, уравновешенности, подвижности нервных процессов.



**Сила процессов** возбуждения и торможения зависит от работоспособности нервных клеток, их выносливости относительно сильных и длительных раздражителей.

**Уравновешенность** нервных процессов — свойство, показывающее степень соотношения возбуждения и торможения. Нервная система уравновешена, когда процесс возбуждения равен по силе процессу торможения, неуравновешена — при преобладании одного из них.

**Подвижность** нервных процессов связана со скоростью реагирования на внешние раздражители.

Большой вклад в развитие теории темперамента в отечественной психологии принадлежит Б. М. Теплову. «Темпераментом называется характерная для данного человека совокупность психических особенностей, связанных с эмоциональной возбудимостью, то есть быстротой возникновения чувств, с одной стороны, и силой их — с другой» (1985). Темперамент имеет два компонента — активность и эмоциональность. Активность характеризует степень энергичности, быстроты протекания психических процессов. Эмоциональность — их особенности.

Отечественный психолог В.С. Мерлин назвал свойства темперамента. К ним относятся: сензитивность, реактивность, активность, соотношение активности и реактивности, темп реакции, пластичность — ригидность, экстраверсия — интроверсия.

**Сензитивность** — повышенная чувствительность к воздействиям материального и социального мира. У сензитивных людей ощущения возникают при незначительной интенсивности раздражителя, у них высокая чувствительность.

**Реактивность** определяется силой эмоционального ответа. Реактивный человек впечатлителен, эмоционально реагирует на внешние или внутренние воздействия.

**Активность** проявляется в энергичности, с которой человек воздействует на внешний мир, в том, с каким упорством он преодолевает препятствия, мешающие достижению цели, в выраженности его целенаправленности, настойчивости, сосредоточенном внимании.

**Соотношение активности и реактивности** свидетельствует о том, насколько поведение и деятельность человека зависят от случайных обстоятельств (настроения, эмоциональных реакций) и насколько — от цели и задач, которые он ставит перед собой, то есть насколько велик элемент случайности в его деятельности.

**Темп реакции** характеризует быстроту протекания психических процессов — познавательных, эмоциональных, волевых, а также речи, двигательных реакций и действий.

**Пластичность - ригидность**. Пластичность — это легкость, гибкость приспосабливания человека к изменяющимся условиям жизни, деятельности; ригидность — инертность, неспособность быстро приспособиться к изменениям, стереотипность поведения.

**Экстраверсия—интроверсия**. Эти свойства выражаются в преимуществе обращенности личности в мир внешний (экстраверсия) или внутренний — мир образов, мыслей, чувств (интроверсия). От преобладания направленности зависят особенности реагирования и деятельности людей, их контактность или замкнутость.

Рассмотренные свойства в их сложном взаимодействии прослеживаются в каждом типе темперамента.

# Характеристика типов темперамента (сам)

**Сангвинический темперамент**. Люди этого темперамента отличаются повышенной реактивностью и активностью при их уравновешенности. Они живо откликаются на каждое событие, впечатлительны. Эмоции и чувства возникают и сменяются у них быстро. Поэтому плохое настроение им не свойственно, если оно возникает, то без труда вытесняется мажорной гаммой переживаний. Они энергичны, горячо берутся за новое дело, но быстро остывают, могут не довести его до конца. Реактивность и активность у них сбалансированы, поэтому их легко организовать, они без труда сдерживают свои реакции и чувства. Поведение сангвиников пластично. Они легко приспосабливаются к любой новой обстановке и новым требованиям, быстро переключают внимание, без трудностей сходятся с людьми, первыми завязывают дружбу. Легко осваивают и переделывают навыки. У сангвиников высокий темп реакции. Он проявляется в общей подвижности, в речи, в быстроте ориентировки, сообразительности, гибкости ума. Движения сангвиника быстрые и плавные, речь — громкая, быстрая, отчетливая, интонации разнообразные, сопровождаются мимикой и жестами. Сангвиники — экстраверты. Они общительны, любят компании, их часто называют «душой общества». У них пониженная сензитивность, низкая чувствительность, высокие пороги ощущений.

**Холерический темперамент**. Людям холерического темперамента свойственны высокая реактивность и активность. Чувства возникают у них так же быстро, как и у сангвиника, но отличаются высокой интенсивностью и устойчивостью. Внешнее выражение чувства отчетливое. Холерики активны, могут трудиться без устали, энергично. Однако реактивность у них преобладает над активностью. Поэтому холерики нервны, необузданны, несдержанны, вспыльчивы, порывисты. Со всей страстностью отдаются делу, преодолевая различные препятствия. Они склонны к аффектам, сменам настроения, резки в общении с людьми. Им свойствен быстрый темп психических реакций. Говорят они быстро, сообразительны, моментально понимают суть вопроса и находят решение, движения резкие, стремительные. Холерики менее пластичны, более ригидны, чем сангвиники. Отсюда большая устойчивость стремлений и интересов, более выражено привыкание к определенным условиям. Холерики — экстраверты.

**Флегматический темперамент**. Человек флегматического темперамента отличается малой реактивностью. Только очень сильные впечатления могут вывести его из равновесия, заставить проявить свои переживания. У флегматиков чувства возникают медленно, сохраняются длительно, аффектов не бывает, мимика и жесты однообразны, невыразительны. По выражению И. П. Павлова, флегматик — «упорный труженик жизни», энергичен, может успешно выполнять работу, требующую большого монотонного напряжения; высокая активность преобладает над слабой реактивностью. Представители этого типа темперамента терпеливы, выдержанны, легко сдерживают порывы, не тратят напрасно силы, доводят дело до конца. Они ригидные, к новой обстановке приспосабливаются с трудом, ценят привычный образ жизни, привычную работу и круг общения, с трудом могут их изменить, внимание с одной деятельности на другую переключают с трудом. Затруднена у них и переделка навыков. Темп реакций замедленный, движения медлительные, речь однообразная, не быстрая. Флегматики — интроверты. На внешние впечатления они реагируют неярко, живут в мире своих образов, мыслей и переживаний. С новыми людьми сходятся с трудом, не любят компаний, не стремятся быть в центре внимания.

**Меланхолический темперамент**. Люди меланхолического темперамента высокочувствительны, потому легкоранимы, обидчивы, иногда слезливы. Для них характерна малая реактивность, медленное возникновение чувств, но в то же время большая их глубина, и это накладывает отпечаток на весь склад их личности. Настроения у них устойчивы, но часто носят астенический характер. У меланхоликов пониженная активность. Они не умеют и не любят работать быстро, без отдыха; легко устают, не любят новой работы, неуверены в себе, трудности их пугают. При этом у них опускаются руки, снижается энергия. Темп психических процессов и движения у них замедленные, речь тихая, не быстрая, мимика слабая, невыразительная. Меланхолики ригидные и интровертированные, замкнутые, необщительные. Они смущаются при знакомстве с новыми людьми, иногда теряются при общении с ними, склонны уходить в себя, обращаться к миру собственных мыслей, образов, чувств. В привычной обстановке они могут быть очень контактными, отличаются тактичностью, считаются с чувствами других людей.

# Проявление темперамента в деятельности (пз)

Различие людей по темпераменту проявляется в их деятельности. Для достижения успехов в ней важно, чтобы человек владел своим темпераментом, умел приспособить его к условиям и требованиям деятельности, опираясь на его сильные свойства и компенсируя слабые. Такое приспособление выражается в индивидуальном стиле деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности — это целесообразная, соответствующая особенностям темперамента система способов и приемов выполнения деятельности, обеспечивающая наилучшие ее результаты.

Формирование индивидуального стиля деятельности осуществляется в процессе обучения и воспитания. При этом необходима собственная заинтересованность субъекта.

Условия формирования индивидуального стиля деятельности:

1) определение темперамента с оценкой выраженности его психологических свойств;

2) нахождение совокупности сильных и слабых сторон;

3) создание положительного отношения к овладению своим темпераментом;

4) упражнение в совершенствовании сильных свойств и возможной компенсации слабых.

Темперамент имеет значение и для выбора вида деятельности. Холерики предпочитают эмоциональные ее виды (спортивные игры, дискуссии, публичные выступления) и неохотно занимаются однообразной работой. Меланхолики охотно занимаются индивидуальными видами деятельности.

Известно, что в процессе учебных занятий сангвиники при изучении нового материала быстро схватывают основу, выполняют новые действия, хотя с ошибками, не любят длительной и тщательной работы при освоении и совершенствовании навыков. Флегматики не станут выполнять новые действия, упражнения, если что-то неясно в содержании или технике, они склонны к кропотливой, длительной работе при овладении ею.

Например, для спортсменов существуют различия, зависящие от темперамента, в предстартовых состояниях. Сангвиники и флегматики перед стартом находятся преимущественно в состоянии боевой готовности, холерики — в состоянии стартовой лихорадки, а меланхолики — в состоянии стартовой апатии. На соревнованиях сангвиники и флегматики показывают стабильные результаты и даже более высокие, чем на тренировках, у холериков и меланхоликов они недостаточно стабильны.

Столь же дифференцированно, в частности с учетом силы и уравновешенности нервной системы учащихся, нужно подходить и к применению различных форм педагогических воздействий — похвалы, порицания. Похвала оказывает положительное влияние на процесс формирования навыка у всех учащихся, но наибольшее — у «слабых» и «неуравновешенных». Порицание наиболее эффективно действует на «сильных» и «уравновешенных», наименее — на «слабых» и «неуравновешенных». Ожидание оценки за выполнение заданий оказывает положительное влияние на «слабых» и «уравновешенных», но менее существенно для «сильных» и «неуравновешенных».

Таким образом, темперамент, будучи зависимым от врожденных свойств нервной системы, проявляется в индивидуальном стиле деятельности человека, поэтому важно учитывать его особенности при обучении и воспитании.

Учет особенностей темперамента необходим при решении в основном двух важных педагогических задач: при выборе методической тактики обучения и стиля общения с учащимися. В первом случае нужно помочь сангвинику увидеть в монотонной работе источники разнообразия и творческие элементы, холерику — привить навыки особого тщательного самоконтроля, флегматику — целенаправленно развить навыки быстрого переключения внимания, меланхолику — преодолеть страх и неуверенность в себе. Учет темперамента необходим при выборе стиля общения с учащимися. Так, с холериками и меланхоликами предпочтительны такие методы воздействия как индивидуальная беседа и косвенные виды требования (совет, намек и т. д.). Порицание на виду у класса вызовет у холерика конфликтный взрыв, у меланхолика — реакцию обиды, подавленности, неуверенности в себе. Имея дело с флегматиком нецелесообразно настаивать на немедленном выполнении требования, необходимо дать время созреть собственному решению ученика. Сангвиник легко и с удовольствием примет замечание в форме шутки.

Темперамент — природная основа проявления психологических качеств личности. Однако при любом темпераменте можно сформировать у человека качества, не свойственные данному темпераменту. Особое значение здесь имеет самовоспитание. В письме О. Л. Книппер-Чеховой А. П. Чехов писал: «Ты ... завидуешь моему характеру. Должен сказать, что от природы характер у меня резкий, я вспыльчив и проч., проч., но привык держать себя, ибо распускать себя порядочному человеку не подобает».

# Выводы

1. Темперамент — характеристика личности со стороны особенностей динамики ее психической деятельности (интенсивности, темпа, ритма, скорости психических процессов).

2. Темперамент — это врожденное свойство человека.

3. С древнейших времен различали четыре типа темперамента: сангвинический, флегматический, холерический, меланхолический.

4. По учению И. П. Павлова, физиологической основой темперамента является тип высшей нервной деятельности. Он характеризуется различным соотношением трех свойств нервной системы: силы, уравновешенности, подвижности нервных процессов (возбуждения и торможения).

5. К свойствами темперамента относятся: сензитивность, реактивность, активность и их соотношение, темп реакции, пластичность — ригидность, экстраверсия — интроверсия.

6. Индивидуальный стиль деятельности — это целесообразная, соответствующая особенностям темперамента система способов и приемов выполнения деятельности, обеспечивающая наилучшие ее результаты.

# Контрольные вопросы

1. Что такое темперамент как природное свойство личности?
2. Что вы знаете об исследованиях темперамента?
3. Что является физиологической основой темперамента?
4. В чем достоинства и недостатки каждого типа темперамента?

# ХАРАКТЕР

## Понятие характера

Характер (от греч. — «черта») — отличительный признак, который приобретает человек, живя в обществе. Подобно тому, как его индивидуальность проявляется в особенностях протекания психических процессов (хорошая память, богатое воображение, сообразительность и т. д.) и в свойствах темперамента, она обнаруживает себя и в чертах характера. Трудолюбие, леность, добросовестность, трусость, честность, скрытность, доброта, эгоизм — все это различные черты характера. Характер — всегда индивидуально-своеобразное сочетание черт. Нет двух людей с одинаковым характером. Трудности, которые испытывают преподаватели, стремясь изучить характер учеников, обусловлены именно его неповторимостью у каждого.

Характер человека — это то, что определяет его значимые поступки. Говоря о характере, мы обычно вкладываем в представление о нем способность человека вести себя самостоятельно, последовательно, целеустремленно. Бесхарактерный человек — тот, кто не проявляет этих качеств. Если определенные формы поведения не случайны для данного человека, а постоянно и устойчиво проявляются в типичных обстоятельствах, значит, они характерологичны. Поэтому, зная характер, можно предвидеть поведение человека в определенной ситуации. Если одному человеку свойственна мужественность, а другому — трусость, можно ожидать вполне определенного поведения от того и другого при столкновении с опасностью.

*Характер - это совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, обусловливая типичные для индивида способы поведения.*

Особенности природной организации человека, и в первую очередь нервной системы, также сказываются как на проявлениях характера, так и на особенностях процесса формирования его отдельных черт. Наибольшее значение в этом смысле имеет сочетание силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов.

Свойства нервной системы могут способствовать или препятствовать формированию определенных черт характера. Так, при неблагоприятных условиях трусом скорее может стать меланхолик, чем сангвиник, а при благоприятных — смелость скорее разовьется у сангвиника, чем у меланхолика. При соответствующем индивидуальном подходе к методике воспитания и у того, и у другого возможно формирование смелости. Уравновешенность или неуравновешенность, сила или слабость, подвижность или инертность нервных процессов — все это окрашивает в определенный тон реакции человека, его поведение и деятельность. Например, два человека могут иметь одинаковые убеждения, но один — горячий, порывистый, страстный, а другой — спокойный, рассудительный.

Кроме типа нервной системы, на формирование и проявления характера влияют и другие биологические факторы, например, сердечно-сосудистая, пищеварительная и эндокринная системы. Установлено, что любые расстройства в деятельности этих систем существенно сказываются на характере человека. Заметные изменения в характере наблюдаются и в возрастном плане.

Таким образом, природные свойства нервной системы и особенности организма оказывают влияние на формирование и проявление характера. Но и характер воздействует на типологические особенности нервной системы. Выдержка и самообладание, например, могут тормозить природную склонность к взрывным реакциям человека с холерическим темпераментом, а инициативность и самостоятельность — маскировать ригидность флегматика. И. П. Павлов рассматривал характер как «сплав» врожденных и приобретенных форм поведения. При этом он подчеркивал решающее значение среды и воспитания в формировании характера, то есть обусловленность его отношениями, сложившимися под влиянием общественно-исторических условий жизни и деятельности людей.

# Структура характера

Отдельные свойства характера зависят друг от друга, взаимно связаны и образуют целостную организацию, называемую структурой характера. В структуре характера выделяют две группы черт. *Черта характера — это особенности личности, которые систематически проявляются в различных видах ее деятельности и по которым можно судить о ее возможных поступках в определенных условиях.* Черты характера, относящиеся к первой группе, выражают направленность личности (устойчивые потребности, установки, интересы, склонности, идеалы, цели), систему отношений к окружающей действительности и представляют собой индивидуально-своеобразные способы осуществления этих отношений. Ко второй группе относятся интеллектуальные, волевые и эмоциональные черты характера.

Среди черт характера принято различать общие (глобальные) и частные.

Глобальные оказывают действие на широкую сферу поведенческих проявлений. Принято выделять пять пар глобальных черт характера: самоуверенность — неуверенность; дружелюбие — враждебность; сознательность — импульсивность; эмоциональная стабильность — тревожность; интеллектуальная гибкость — ригидность.

Частные черты характера: общительность — замкнутость, доминантность (лидерство) — подчиненность, оптимизм — уныние, совестливость — бессовестность, смелость — осторожность, впечатлительность — «толстокожесть», доверчивость — подозрительность, мечтательность — практицизм, тревожная ранимость — спокойная безмятежность, деликатность — грубость, самостоятельность — конформизм, самоконтроль — импульсивность, страстная увлеченность — апатичная вялость, миролюбие — агрессивность, деятельная активность — пассивность, гибкость — ригидность, демонстративность — скромность, честолюбие — непритязательность, оригинальность — стереотипность.

Характер человека всегда многогранен. Его структура обнаруживается в закономерной взаимозависимости отдельных его черт. Многообразие конкретных проявлений, то есть черт, безграничная вариативность их сочетаний создают индивидуальную неповторимость характера каждого человека. В единстве и многообразии черт характера есть ведущие. Ими определяется цельность характера, его сила. Наблюдательность Ч. Дарвина, критичность ума В. Г. Белинского, страстность в науке И. П. Павлова, патриотизм Ю. Гагарина — это ярко выраженные черты их характеров. Своеобразие их сочетания у одного человека позволяет выделить типы характера.

# Типология характеров

Рассматриваемые типологии характера основаны на следующих положениях:

1. Характер человека начинает формироваться в раннем детстве и на протяжении всей жизни проявляет себя как более или менее устойчивое качество личности.

2. Сочетание личностных черт, составляющих характер, не является случайным. Оно образует четко различимые типы, позволяющие выявлять и строить типологию характеров.

3. Большая часть людей в соответствии с определенной типологией может быть разделена на группы.

Одна из современных классификаций принадлежит известному отечественному психиатру А. Р. Личко (табл. 9). Она построена на основе наблюдений за подростками и описании их акцентуаций.

*Акцентуация характера —* это усиление отдельных черт характера, при котором наблюдаются не выходящие за пределы нормы отклонения в психологии и поведении человека, но граничащие с патологией.

Немецкий ученый К. Леонгард предложил свою классификацию, основанную на оценке стиля общения с людьми (табл. 10).

*Таблица 9.* Классификация А. Личко

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Тип | Сильные стороны | Слабые стороны |
| Гипертимный | Активность, выносливость, общительность, находчивость, хорошее настроение, дружелюбие | Склонен к переоценке своих способностей, неразборчив в знакомствах, легко может оказаться в асоциальной компании |
| Шизоидный | «Холодный» ум, хорошая интуиция, увлеченность делом, способность долго работать в одиночестве | Замкнутость, трудно устанавливает контакты с людьми |
| Истероидный | Артистизм, хорошая интуиция, стремление к яркому, нестандартному | Эгоцентричен, неадекватно себя оценивает, с целью привлечения внимания готов к  асоциальному поведению |
| Психоастени  ческий | Раннее интеллектуальное развитие, склонность к размышлениям | Нерешительность, тревожность, мнительность, замкнутость |
| Лабильный | Мягкость, способность к сопереживанию | Дела и поступки зависят от настроения |
| Сензитивный | Острое нравственное зрение, повышенная чувствительность | Робок, отвергнутая любовь обостряет чувство неполноценности и может привести к суициду |
| Эпилептоид-  ный | Аккуратность, педантичность | Преобладает злобно-тоскливое настроение, жесток |
| Конформный | Стремление к устойчивости и стабильности | Не переносит крутых перемен, склонен к алкоголизму |
| Циклоидный | В «хорошей» фазе похож на гипертимный тип | В субдепрессионной форме наблюдается вялость, склонен к алкоголизму |
| Неустойчивый | Доверчивость и преданность группе | Слабовольный, стремится к развлечениям, не любит трудиться |
| Астеноневро-  тический | Повышенная чувствительность, способность рассчитывать на свои силы | Часто ипохондрическое настроение, повышенная утомляемость |

*Таблица 10.* Классификация К. Леонгарда

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Тип | Сильные стороны | Слабые стороны |
| Гипертимный — высокая контактность | Энергичность, жажда деятельности, инициативность | Легкомыслие, склонность к аморальным поступкам, раздражительность, несерьезность в отношении к делу |
| Дистимный — низкая контактность | Серьезность, добросовестность, чувство справедливости | Пассивность, замедленное мышление, неповоротливость, индивидуализм |
| Циклоидный — смена настроения | В период подъема гипертимен | В период спада дистимен |
| Возбудимый — низкая контактность, замедленность вербальных и невербальных реакций | Добросовестность, аккуратность, любит животных и маленьких детей | Занудлив и угрюм, неуживчив в коллективе, властен в семье, в состоянии эмоционального возбуждения плохо контролирует свои поступки |
| Застревающий — средняя общительность | Стремится добиться высоких показателей в любом деле, предъявляет повышенные требования к себе | Самонадеян, ревнив, предъявляет непомерные требования к близким и подчиненным на работе |
| Педантичный — умеренная общительность | Добросовестность, аккуратность, серьезность, надежность в делах | Формализм, занудли-вость, брюзжание |
| Тревожный — низкая контактность | Дружелюбие, самокритичность, исполнительность | Беззащитность, неуверенность |
| Эмотивный — общение ограничено узким кругом избранных | Доброта, сострадательность, обостренное чувство долга, исполнительность | Чрезмерная чувствительность, слезливость |
| Демонстративный —  легкость в установлении контактов | Обходительность, аристократичность, способность увлечь других, неординарность мышления и поступков | Эгоизм, лицемерие, хвастовство, отлынивание от работы |
| Экзальтированный —  высокая контактность,  словоохотливость,  влюбчивость | Альтруизм, имеет чувство сострадания, хороший вкус, яркость и искренность чувств | Паникерство, подверженность сиюминутным настроениям |
| Экстравертированный —  высокая контактность | Готовность выслушать, помочь | Подверженность влиянию, легкомыслие, страсть к развлечениям, участие в распространении сплетен |
| Интровертированный —  низкая контактность,  замкнутость | Сдержанность, наличие твердых убеждений, принципиальность | Упрямство, ригидность мышления, упорное отстаивание своих идей |

Данная классификация относится к взрослым людям и представляет типологию характеров с точки зрения отношения к человеку (но характер проявляется также и в отношении к делу).

# Черты характера и отношения личности

В отечественной психологии выделяют следующие совокупности черт характера, выражающие основные категории отношений к:

1) коллективу и отдельным людям;

2) труду и достижению целей;

3) самому себе;

4) вещам и деньгам.

Отношение к коллективу и отдельным лицам (родным, друзьям, малознакомым) обнаруживается в коллективизме, гуманности, чуткости, доброте, отзывчивости, честности, скрытности и т. д. Характер может быть понят и раскрыт только в общении с другими людьми.

Отношение к труду находит выражение в таких чертах характера как трудолюбие, добросовестность, аккуратность, инициативность, инертность, небрежность, косность, лень. Отношение к препятствиям в трудовой деятельности проявляется в волевых чертах характера: целеустремленности, выдержке и самообладании, настойчивости и упорстве, смелости и решительности, инициативности и самостоятельности. Волевые черты иногда называют «хребтом» характера и в зависимости от их развития относят характер к сильному или слабому.

Отношение к самому себе находит выражение в таких чертах характера как скромность, самокритичность, застенчивость, робость, чувство достоинства, гордость, самомнение, честолюбие, уровень притязаний.

Отношение к вещам, деньгам раскрывается в таких чертах характера как аккуратность, неряшливость, расточительность, бережливость, жадность, организованность, честность и других.

# Формирование характера (сам)

Характер — прижизненное приобретение личности, включающейся в систему общественных отношений, совместную деятельность, общение с другими людьми и тем самым обретающей свою индивидуальность. П. Ф. Лесгафт сказал: «Дельным человек становится только на деле». Роль активной деятельности в формировании характера заключается в том, что в процессе ее происходит становление, закрепление и превращение определенных способов поведения в устойчивые и постоянные. Упражнение в них рождает привычки, пословица гласит «посей привычку — пожнешь характер, посей характер — пожнешь судьбу». Человек всегда ответствен за свой характер. Поэтому стремление объяснить неблаговидные поступки тем, что «у меня такой характер, и я ничего не могу с собой поделать», психологически несостоятельно.

Раннее детство — наиболее благоприятный период для формирования многих черт характера. Сензитивный период жизни для становления характера — возраст от 2—3 до 9—10 лет. Уже в дошкольном возрасте обрисовываются первые контуры характера, начинает складываться привычный образ поведения, определенное отношение к действительности. Проявления настойчивости, выдержки, смелости в дошкольном возрасте формируются прежде всего в игре, особенно в сюжетных играх с правилами. Большое значение имеют простейшие виды доступной дошкольнику трудовой деятельности. Выполняя некоторые несложные обязанности, ребенок приучается уважать и любить труд, чувствовать ответственность за порученное дело. Под влиянием требований родителей и воспитателей, их личного примера у ребенка постепенно складываются понятия о том, что можно и чего нельзя делать, и это начинает определять его поведение, закладывает основы чувства долга, дисциплины, выдержки; ребенок приучается давать оценку собственному поведению.

С поступлением в школу начинается новый этап формирования характера. Ребенок впервые сталкивается с рядом строгих правил и школьных обязанностей, определяющих все его поведение в школе, дома, в общественных местах. Он вступает в новые для него отношения с учителями, в отношения с одноклассниками. В младшем школьном возрасте формируются черты характера, связанные с общением со сверстниками. К подростку предъявляются более высокие требования, чем к младшему школьнику, для выполнения которых необходимо проявление силы воли. В ранней юности окончательно формируются базовые, нравственные, мировоззренческие основы.

Решающее влияние на становление характера оказывают семья и коллектив, воздействие которого на личность иногда сильнее, чем влияние отдельных, даже очень авторитетных лиц. Необходимым условием воспитания характера является формирование мировоззрения, убеждений и идеалов. Мировоззрением определяется направленность человека, его жизненные цели, устремления, из мировоззрения вытекают моральные установки, которыми люди руководствуются в своих поступках. Задача формирования мировоззрения, убеждений должна решаться в единстве с воспитанием определенных форм поведения, в которых могла бы воплотиться система отношений человека к действительности. Поэтому для воспитания общественно ценных черт характера необходима такая организация игровой, учебной, трудовой деятельности ребенка, при которой он бы мог накопить опыт правильного поведения.

В процессе формирования характера надо закреплять не только определенную форму поведения, но и соответствующий его мотив. Если условия, в которых жил и действовал ребенок, не требовали от него, например, проявления выдержки или инициативности, то соответствующие черты характера у него и не выработаются, какие бы высокие моральные идеи ни прививались ему словесно. Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, в которых он мог бы проявить мужество. Воспитание, устраняющее все трудности на жизненном пути ребенка, никогда не может создать сильного характера.

Важнейшим средством воспитания характера является труд. В серьезном и общественно значимом труде, связанном с преодолением трудностей, воспитываются лучшие черты характера — целеустремленность, коллективизм, настойчивость. Важнейшее условие правильной организации воспитательных мероприятий — тесная согласованность учебно-воспитательной работы школы с соответствующими влияниями семьи.

На воспитание характера влияют литература и искусство. Образы литературных героев и их поведение часто служат для школьника своеобразным образцом, с которым он сравнивает свое поведение.

На воспитание характера влияет и личный пример воспитателя, будь то родители или педагоги. То, что делают воспитатели, часто гораздо больше влияет на жизнь ребенка, чем то, что они ему говорят. Как учитель относится к работе, как он следует общественным нормам поведения, владеет ли собой и своими чувствами, каков стиль его работы — все это имеет огромное значение для воспитания характера детей.

Формирование характера невозможно без самовоспитания. Стремление к самосовершенствованию имеет социальную направленность. Н. Островский отмечал, что «для самовоспитания надо, прежде всего, призвать самого себя на собственный беспристрастный суд. Следует ясно и точно, не щадя своего самолюбия, выяснить свои недостатки, пороки и решить раз и навсегда, буду я с ними мириться или нет. Необходимо ли носить эту обузу за своими плечами или я должен выбросить ее за борт». Особенно благоприятным периодом для самовоспитания характера являются подростковый и юношеский возрасты, когда формируется самосознание, осуществляется выбор цели жизни, профессии, друзей. В процессе самовоспитания характера человек должен свои действия и поступки постоянно сверять с моральными принципами и нормами.

Формирование характера в процессе профессиональной, в том числе и педагогической, деятельности предполагает хорошо продуманную систему соответствующих упражнений в поступках, требует постоянной аккуратности в делах, формирование отзывчивости — систематического проявления заботы и внимания к людям не на словах, а на деле.

# Выводы

1. Характер — это совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, обусловливая типичные для индивида способы поведения.

2. Отдельные свойства характера зависят друг от друга, связаны между собой и образуют целостную организацию, называемую структурой характера.

3. Черты характера — это те особенности личности, которые систематически проявляются в различных видах ее деятельности и по которым можно судить о ее возможных поступках в определенных условиях.

4. В отечественной психологии выделяют следующие совокупности черт характера, выражающие основные категории отношений к действительности: к коллективу и отдельным лицам; к труду, достижению целей; к самому себе; к вещам, деньгам.

5. Характер человека формируется достаточно рано в онтогенезе и на протяжении остальной его жизни, проявляет себя как более или менее устойчивый. Сочетание личностных черт, входящих в характер человека, образует различимые типы, позволяющие выявлять и строить типологию характеров.

6. Для становления характера сензитивным периодом является возраст от 2—3 до 9—10 лет: в дошкольные годы формируется отношение к труду, в младшем школьном возрасте — общение со сверстниками, в подростковом — сила воли, в ранней юности закладываются нравственные, мировоззренческие основы личности.

7. В формировании характера большое значение имеет семья, коллектив, а также самовоспитание и стремление к самосовершенствованию, имеющему сознательную направленность.

# Вопросы для повторения

1. Что такое характер и черты характера?

3. Какие существуют типологии характера?

4. В чем различие характера и темперамента?

6. Как формируется характер?

**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.

Л.С. Выготский (отечественный психолог) 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.

2. *Неравномерность развития*. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально.

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.

***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.

***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.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Возраст**  0—2 мес.  2 м е с - 1 год  1 год  1 - 3 года  3 года  3 — 7 лет  7 лет  8-12 лет  13 лет  14- 17 лет  17 лет | **Период**  Кризис новорожденности  Младенчество  Кризис 1года  Раннее детство  Кризис З лет  Дошкольный возраст  Кризис 7 лет  Школьный возраст  Кризис 13 лет  Пубертатный возраст  Кризис 17 лет | **Примечание**  Каждый период  включает в себя  три фазы:  предкритическую,  критическую и  посткритическую  (кроме периода,  новорожденности,  который  начинается сразу  с кризиса) |

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

**Стабильные периоды**

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.

**Переходные периоды**

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.

***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. С*ензитивность возраста.* На каждом возраст­ном этапе обнаруживается *избирательная* чувствительность, восприимчивость к внешним воздействиям.**

**Сензитивный период — это время наиболее легкого и естественного освоения того, на что в другой момент жизни будет потрачено гораздо больше усилий.**

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**.

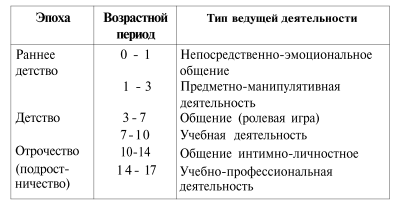
В основе периодизации - закономерная смена двух типов ведущих деятельностей.

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.**

***Вопросы и задания***

1. В чем смысл периодизации психического развития?

2. Назовите основные возрастные периоды жизненного пути человека.

3. Раскройте содержание понятия «психологическое новооб­разование».

5. Что такое ведущая деятельность? Каково ее значение в пси­хическом развитии ребенка?

6. Как вы думаете, о девочке какого возраста идет речь в вос­поминании Корнея Чуковского: «Мура, играя, разложила на полу свои книги, книги тотчас же сделались речкой, где она ловила рыбу и стирала белье. И, нечаянно наступив на одну книгу, она так естественно всхлипнула: „Ой, я замочила себе ногу", что и я на секунду поверил, будто эти книги - вода, и чуть не бросил­ся к ней с полотенцем».

***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.

**ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Физическое, психическое и психофизиологическое развитие ребенка.**

**Своеобразие младшего школьного возраста как этапа развития.**

**Ценность младшего школьного возраста.**

1. ***Физическое, психическое и психофизиологическое развитие ребенка***

Начало младшего школьного возраста определяется **мо­ментом поступления ребенка в школу.**

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет.

В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе.

Прежде всего совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Однако наиболее важные, специфически человеческие отделы головного мозга, отвечающие за программирова­ние, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у детей этого возраста еще не завершили своего формирования (развитие лобных отделов мозга за­канчивается лишь к 12 годам), вследствие чего регулиру­ющее и тормозящее влияние коры на подкорковые струк­туры оказывается недостаточным.

Несовершенство регули­рующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школь­ники легко отвлекаются, не способны к длительному со­средоточению, возбудимы, эмоциональны.

Начало школьного обучения практически совпадает с периодом **второго физиологического криза,** приходящегося на возраст 7 лет (в организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестрой­кой). Это означает, что кардинальное изменение в системе социальных отношений и деятельности ребенка совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организ­ма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов.

Однако, несмотря на отмечаемые в это время опреде­ленные осложнения, сопровождающие физиологическую перестройку (повышенная утомляемость, нервно-психи­ческая ранимость ребенка), физиологический криз не столько отягощает, сколько, напротив, способствует бо­лее успешной адаптации ребенка к новым условиям. Это объясняется тем, что происходящие физиологические из­менения отвечают повышенным требованиям новой ситу­ации. Более того, для детей, отстающих в общем развитии по причинам педагогической запущенности, этот криз является последним сроком, когда еще можно догнать свер­стников1.

В младшем школьном возрасте отмечается неравномер­ность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки по-прежнему опережают мальчиков. Ука­зывая на это, некоторые ученые приходят к выводу, что фактически в младших классах «за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в кален­дарном возрасте»2.

Переход к систематическому обучению предъявляет высокие требования к умственной работоспособности де­тей, которая у младших школьников еще неустойчива, сопротивляемость утомлению низкая. И хотя на протяже­нии возраста эти параметры повышаются, в целом про­дуктивность и качество работы младших школьников при­мерно наполовину ниже, чем соответствующие показате­ли старшеклассников.

На протяжении младшего школьного возраста проис­ходят существенные изменения и в психическом развитии ребенка:

качественно преобразуется познавательная сфе­ра,

формируется личность,

складывается сложная систе­ма отношений со сверстниками и взрослыми.

Все эти ас­пекты психического развития младших школьников будут подробно рассмотрены далее.

1. ***Своеобразие младшего школьного возраста как этапа развития***

В отечественной психологии специфика каждого возра­ста, каждого возрастного этапа раскрывается через анализ ведущей деятельности, особенности социальной ситуации развития, характеристику основных возрастных новообра­зований.

Младший школьный возраст связан с **переходом ре­бенка к систематическому школьному обучению.** Начало обучения **в** школе ведет к коренному изменению соци­альной ситуации развития ребенка. Он становится «об­щественным» субъектом и имеет теперь социально зна­чимые обязанности, выполнение которых получает об­щественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требова­ниями.

*Ведущей в младшем школьном возрасте становится учеб­ная деятельность.* Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном воз­растном этапе. *В рамках учебной деятельности складывают­ся психологические новообразования, характеризующие наи­более значимые достижения в развитии младших школьни­ков и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.*

Переход к систематическому обучению создает условия для развития новых познавательных потребностей детей, активного интереса к окружающей действительности, к овладению новыми знаниями и умениями.

Младший школьный возраст является периодом интен­сивного развития и качественного преобразования позна­вательных процессов: они начинают приобретать опосред­ствованный характер и становятся осознанными и произ­вольными. Ребенок постепенно овладевает своими психи­ческими процессами, учится управлять **восприятием, вниманием, памятью.**

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обу­чения **мышление** выдвигается в центр сознательной дея­тельности ребенка, становится доминирующей функцией.

В ходе систематического обучения, направленного на ус­воение научных знаний, происходит развитие словесно-логического, понятийного мышления, что ведет к пере­стройке и всех других познавательных процессов: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие ду­мающим»1. Усвоение в ходе учебной деятельности основ теоретического сознания и мышления ведет к возникно­вению и развитию таких новых качественных образований, как рефлексия, анализ, внутренний план действий.

В этот период качественно изменяется способность к ***произвольной******регуляции поведения****.* Происходящая в этом воз­расте «утрата детской непосредственности» характеризует новый уровень развития мотивационно-потребностной сферы, что позволяет ребенку дей­ствовать не непосредственно, а руководствоваться созна­тельными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения.

На протяжении младшего школьного возраста начина­ет складываться *новый тип отношений с окружающими людь­ми.* Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачи­вается, все большее значение для ребенка начинают при­обретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Таким образом, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются:

- качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;

- рефлексия, анализ, внутренний план действий;

- развитие нового познавательного отношения к дей­ствительности;

- ориентация на группу сверстников.

***3. Ценность младшего школьного возраста***

Глубокие изменения, происходящие в психологичес­ком облике младшего школьника, свидетельствуют о ши­роких возможностях развития ребенка на данном возраст­ном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как ак­тивного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действования в этом мире.

**Младший школьный возраст является сензитивным для:**

- формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;

- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться;

- раскрытия индивидуальных особенностей и способ­ностей;

- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;

- становления адекватной самооценки, развития кри­тичности по отношению к себе и окружающим;

- усвоения социальных норм, нравственного развития;

- развития навыков общения со сверстниками, уста­новления прочных дружеских контактов.

**Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития**: преобразуются интеллект, лич­ность, социальные отношения.

**Ведущая роль учебной дея­тельности в этом процессе не исключает того, что млад­ший школьник активно включен и в другие виды деятель­ности** (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством и пр.), в ходе которых совершен­ствуются и закрепляются новые достижения ребенка.

Младший школьный возраст - это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на дан­ном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учить­ся, не научится дружить, не обретет уверенность в себе, своих способностях и возможностях, сделать это в даль­нейшем (за рамками сензитивного периода) будет значи­тельно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат.

Правда, забегая вперед, можно сказать, что большинство этих позитивных достижений (в первую очередь тех, которые с особенной заботой культивируются взрослыми в детях этого возраста: организованность, самоконтроль, заинтере­сованное отношение к учению и пр.) внешне могут быть утеряны ребенком на пике глобальной перестройки подрос­ткового возраста. Но без них сама эта перестройка носила бы качественно иной характер, поскольку не имела бы необхо­димых оснований. Чем больше позитивных приобретений будет у младшего школьника, тем легче он справится с пред­стоящими сложностями подросткового возраста.

**Вопросы и задания**

1.В чем заключается специфика психического развития в младшем школьном возрасте?

2. Каковы потенциальные возможности развития в этот пе­риод?

**ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ**

**Кризис 7 лет.**

**Психологическая готовность к школьному обучению.**

***1. Кризис*** *7* ***лет***

Переходный период от дошкольного к младшему школь­ному возрасту знаменуется наступлением возрастного **кри­зиса 7 лет.** По словам Л.С. Выготского, этим кризисом от­крывается школьный возраст. В период кризиса 7 лет про­исходит существенное изменение всего психологического облика ребенка, коренная перестройка его отношений с социальным окружением.

Внешними проявлениями кризиса являются заметные изменения в поведении ребенка: он начинает манерни­чать, кривляться, бросается в глаза демонстративность. Все это производит впечатление странного, немотивирован­ного поведения. Ребенок становится трудновоспитуемым, перестает следовать хорошо знакомым, привычным нор­мам поведения (особенно когда дело касается выполне­ния повседневных бытовых требований). За этими внешне негативными проявлениями скрыва­ются глубокие изменения в психической жизни ребенка, которые и составляют основной психологический смысл кризиса 7 лет.

Согласно Л.С. Выготскому, основой этих изменений яв­ляется *утрата детской непосредственности.* Ребенок, всту­пивший в полосу кризиса, теряет детскую наивность; во всех своих проявлениях в поведении, в отношениях с ок­ружающими он становится не таким понятным, как рань­ше. Теперь по поведению ребенка взрослые не могут одно­значно судить о том, что он думает, чувствует, пережива­ет, чего действительно хочет. У ребенка появляется своя внутренняя жизнь, недоступная окружающим.

Потеря непосредственности связана с тем, что между желанием что-то сделать и действием «вклинивается» ин­теллектуальный момент: ребенок начинает размышлять, прежде чем действовать, пытается оценить свой поступок с точки зрения его результата, возможных отдаленных по­следствий и пр. Тем самым поведение ребенка перестает быть импульсивным и становится *опосредствованным и про­извольным.* И хотя в младшем школьном возрасте ребенок в значительной степени сохраняет открытость, эмоциональ­ность, стремление сделать то, что очень хочется, у него уже появляется способность управлять своим поведением.

Черты опосредствованности, произвольности приобре­тает и вся психическая жизнь ребенка. Если раньше, в до­школьном детстве, он мог вести себя более или менее про­извольно только в игре или с опорой на помощь взросло­го, то в 6-7 лет эта способность становится внутренним достоянием самого ребенка и распространяется на различ­ные сферы жизнедеятельности.

Наряду с этим происходят и существенные изменения в эмоционально-мотивационной сфере. Впервые возника­ет *обобщение переживаний.* Череда успехов или неудач, каж­дый раз переживаемых ребенком в каких-либо ситуациях (учеба, продуктивные виды деятельности, общение), при­водят к формированию устойчивых аффективных комп­лексов чувства неполноценности, ущемленного самолю­бия или, напротив, чувства собственной значимости, уме­лости, компетентности.

Хорошей иллюстрацией может служить приводимая Л.С. Выготским история мальчика, страдавшего хромотой. Несмотря на свой недуг, заметно мешавший ему в под­вижных играх, этот мальчик очень любил играть с ребятами в футбол. Такие игры заканчивались для него, как пра­вило, неутешительно, так как сверстники сердились на него за неловкость, дразнили, исключали из игры. Неуда­чи и насмешки, конечно же, огорчали ребенка, но, не­смотря на хронический неуспех, у него не возникало чув­ства собственной неполноценности и всякий раз при пер­вой же возможности он стремился снова и снова принять участие в игре. Так продолжалось довольно долго. И вдруг наступил момент, когда мальчик стал наотрез отказываться от игры в футбол. Никакие уговоры не помогали, он заяв­лял, что лучше посидит дома, а играть с ребятами ему совсем неинтересно.

Что же произошло? Неужели мальчику действительно расхотелось играть? Конечно, нет. Просто к повзрослев­шему ребенку пришло осознание своего неуспеха, возникло обобщенное переживание собственной несостоятельности в спортивных занятиях, и это оказалось сильнее непос­редственного желания играть.

Возникающие аффективные образования, конечно, могут в дальнейшем изменяться по мере накопления ре­бенком более широкого и разнообразного опыта. Однако наиболее устойчивые из них, подкрепляясь соответст­вующими событиями и оценками со стороны окружаю­щих, будут влиять на формирование самооценки ребенка, уровень его притязаний. Именно на них он начинает те­перь ориентироваться в своих действиях и поступках.

Период кризиса 7 лет связан с коренным изменением социальной ситуации развития ребенка. У него впервые возникает *осознание своего места в системе человеческих отношений.* По словам Л.И. Божович, кризис 7 лет являет­ся периодом рождения *социального* «Я».

Весь ход психического развития ребенка приводит к тому, что на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста у детей появляется отчетливое стремление занять новое, более взрослое положение в жизни - стремление к новому положению в системе общественных отношений, и выполнять новую, важную не только для них, но и для окружающих деятельность - потребность к осуществлению общественно значимой деятельности.

Этот новый уровень развития самосознания связан с появлением *внутренней позиции.* Это центральное личност­ное образование, которое теперь начинает определять всю систему отношений ребенка: к себе, к другим людям, к миру в целом. В условиях всеобщего школьного обучения все это реа­лизуется в стремлении к *социальной позиции школьника* и к выполнению деятельности, обеспечивающей реализацию этой позиции, - учению.

Кризис 7 лет, как и любой возрастной кризис, не имеет четко выраженных границ и не связан с формальным дости­жением ребенком соответствующего паспортного возраста. Психологические исследования показывают, что у современ­ных детей верхняя граница кризиса смещается к 6 годам, поэтому правомерно вести речь о кризисе 6-7 лет1. При этом у детей, являющихся сверстниками, период кризиса может не совпадать во времени. Это может быть связано с особен­ностями общего психического и психофизического разви­тия ребенка, характером его социального окружения, осо­бенностями воспитания и т.д. Поэтому дети-одногодки мо­гут находиться **в** психологически разных возрастных группах: дети, не прошедшие кризис 6-7 лет, по сути еще являются дошкольниками; дети, преодолевшие кризис со всеми его потерями и приобретениями, готовы вступить в новый воз­растной этап. Это во многом и составляет суть проблемы пси­хологической готовности детей к школе.

***2. Психологическая готовность к школьному обучению***

Проблема готовности к школе включает педагогичес­кий и психологический аспекты. В этой связи выделяют педагогическую и психологическую готовность к школе.

**Педагогическая готовность к школе** определяется уров­нем владения специальными знаниями, умениями и на­выками, необходимыми для обучения в школе. Это навы­ки прямого и обратного счета, выполнение элементарных математических операций, узнавание печатных букв или чтение, копирование букв, пересказ содержания текстов, чтение стихов и т.д.

Безусловно, владение всеми этими навыками и умени­ями может облегчить ребенку первый этап школьного обу­чения, усвоения школьной программы. Однако высокий уровень педагогической готовности сам по себе еще не может обеспечить достаточно успешного включения ре­бенка в школьную жизнь. Нередко случается, что дети, продемонстрировавшие при приеме в школу хороший уро­вень педагогической готовности, далеко не сразу могут включиться в учебный процесс, еще не чувствуют себя настоящими школьниками: они не готовы выполнять про­стейшие дисциплинарные требования учителя, не умеют работать по заданному образцу, выбиваются из общего темпа работы в классе, не умеют налаживать отношения с одноклассниками и пр.

В то же время дети, показавшие не столь высокую предварительную обученность, но облада­ющие необходимым уровнем психологической зрелости, без труда справляются с требованиями школы и успешно овладевают учебной программой.

**Психологическая готовность к школе** - это сложное об­разование, представляющее собой целостную систему вза­имосвязанных качеств:

особенностей мотивации,

сформи­рованности механизмов произвольной регуляции действий,

достаточного уровня познавательного, интеллектуального и речевого развития,

определенного типа отношений со взрослыми и сверстниками и др.

Развитие всех этих ка­честв в их единстве до определенного уровня, способного обеспечить освоение школьной программы, и составляет содержание психологической готовности к школе.

**В качестве основных компонентов психологической го­товности к школьному обучению выделяются:**

личностная готовность,

развитие произвольной сферы (волевая готов­ность) и

интеллектуальная готовность.

**Личностная готовность к школьному обучению.** Успеш­ность школьного обучения во многом определяется тем, насколько ребенок хочет учиться, стать учеником, хо­дить в школу. Как уже отмечалось, эта новая система потребностей, связанная со стремлением ребенка стать школьником, выполнять новую, общественно значи­мую деятельность, образует ***внутреннюю позицию школьника1****,* которая является важнейшей составляющей лич­ностной готовности к школе.

Первоначально эта позиция далеко не всегда связана с полноценным желанием ребенка учиться, получать зна­ния. Многих детей привлекают в первую очередь внешние атрибуты школьной жизни: новая обстановка, яркие пор­тфели, тетради, ручки и пр., желание получать отметки. И лишь позднее может появиться желание учиться, узна­вать в школе что-то новое.

Выделить не формальные, а содержательные аспекты школьной жизни ребенку помогает учитель. Однако для того, чтобы учитель мог выполнить эту функцию, ребе­нок должен быть готов вступить с учителем в отношения нового типа. Эта форма отношений ребенка со взрослым получила название ***внеситуативно-личностного общения2****.* Ребенок, владеющий этой формой общения, восприни­мает взрослого как непререкаемый авторитет, образец для подражания. Его требования выполняются точно и бес­прекословно, на его замечания не обижаются, напротив, к критическим словам взрослого относятся с повышен­ным вниманием, на указанные ошибки реагируют по-деловому, стараются как можно быстрее их исправить, внеся в работу необходимые изменения.

При таком отношении к учителю дети способны вести себя на уроке в соответствии со школьными требования­ми: не отвлекаться, не затевать с учителем разговоры на посторонние темы, не выплескивать свои эмоциональ­ные переживания и т.д.

Не менее важной стороной личностной готовности является способность ребенка устанавливать ***отношения сотрудничества с другими детьми.***Умение успешно взаи­модействовать со сверстниками, выполнять совместные учебные действия имеет большое значение для освоения полноценной учебной деятельности, которая по сути сво­ей является коллективной.

Личностная готовность предполагает также определен­ное ***отношение к себе****.* Для овладения учебной деятельно­стью важно, чтобы ребенок умел адекватно относиться к результату своей работы, оценивать свое поведение. Если самооценка ребенка завышенная и недифференцированная, что характерно для дошкольника (он уверен, что он «самый лучший», что его рисунки, поделки и пр. «лучше всех»), о личностной готовности к школе говорить не­правомерно.

**Развитие произвольной сферы.** Школьная жизнь требу­ет от ребенка соблюдения большого числа правил. Им подчинено поведение учеников на уроке (нельзя шуметь, разговаривать с соседом, заниматься посторонними де­лами, нужно поднимать руку, если хочешь что-то спро­сить, и т.д.), они служат для организации учебной рабо­ты учащихся (содержать тетради и учебники в порядке, делать записи определенным образом и т.д.), регулируют отношения учеников между собой и с учителем.

Способность подчиняться правилам и требованиям взрослого, умение работать по образцу - основные пока­затели сформированности произвольного поведения. Его развитие Д.Б. Эльконин считал наиболее важной состав­ляющей готовности к школе.

Под руководством Д.Б. Эльконина был проведен следу­ющий широко известный эксперимент. Взрослый просил ребенка разобрать кучу спичек, перекладывая их по одной в другое место. Затем экспериментатор уходил, оставляя ребенка одного в комнате. В эксперименте участвовали дети 5, 6 и 7 лет. Оказалось, что более старшие дети, готовые к школьному обучению, скрупулезно выполняли эту совер­шенно непривлекательную и в целом бессмысленную ра­боту (ведь они договорились об этом со взрослым). Дети помладше, не готовые к школе, некоторое время после ухода экспериментатора продолжали это занятие, но за­тем начинали играть со спичками, что-то строить из них или просто отказывались от работы. Для таких детей в ту же экспериментальную ситуацию вводилась кукла, кото­рая должна была присутствовать и наблюдать за тем, как ребенок выполняет задание (оставляя ребенка в комнате, экспериментатор говорил: «Я сейчас уйду, а Буратино ос­танется»). Поведение детей при этом менялось: они по­сматривали на куклу и старательно выполняли данное взрослым задание. Введение куклы заменило детям при­сутствие контролирующего взрослого и придало этой си­туации новый смысл.

Этот эксперимент показывает, что за выполнением правила лежит система отношений между ребенком и взрослым. Сначала правила выполняются в присутствии и под непосредственным контролем взрослого, затем с опорой на предмет, замещающий взрослого, и, наконец, правило становится внутренним регулятором действий ребенка и он приобретает способность самостоятельно руководствоваться правилом.

**Интеллектуальная готовность к школьному обучению.** С поступлением в школу ребенок приступает к системати­ческому изучению наук. Это требует определенного уров­ня познавательного развития. Ребенок должен быть спо­собен встать на точку зрения, отличную от его собствен­ной, чтобы усвоить объективные знания о мире, не со­впадающие с его непосредственными житейскими пред­ставлениями. Он должен уметь различать в предмете его отдельные стороны, что является непременным услови­ем перехода к предметному обучению.

Для этого ребенку необходимо *владеть определенными средствами познавательной деятельности* (сенсорными эта­лонами, системой мер), *осуществлять основные мысли­тельные операции* (уметь сравнивать, обобщать, класси­фицировать объекты, выделять их существенные призна­ки, делать выводы и пр.).

Интеллектуальная готовность предполагает также наличие *умственной активности* ребенка, достаточно широкие позна­вательные интересы, стремление узнавать что-то новое.

Психологическая готовность к школе - это сложное, комплексное образование, которое является *итогом пол­ноценно прожитого дошкольного детства.* Недостаточный уровень развития какого-либо одного или нескольких параметров психологической готовности свидетельствует о недостатках развития ребенка в предшествующий воз­растной период.

Уровень педагогической готовности выявляет учитель. Психологическая готовность ребенка к школе определя­ется психологом, в распоряжении которого имеются спе­циальные диагностические программы1.

Все дети, достигшие 6,5-7 лет и не имеющие противо­показаний по состоянию здоровья, приходят в школу и начинают в ней учиться независимо от того, какой уро­вень готовности к обучению они продемонстрировали при записи в школу. Поэтому диагностика готовности к обу­чению должна быть ориентирована на выявление индивидуальных психологических особенностей ребенка с уче­том их перспективного развития.

Следует иметь в виду, что ребенок поступает в школу, имея лишь предпосылки (достаточные или недостаточ­ные) к началу овладения новой для него учебной дея­тельностью. По словам Л.С. Выготского, собственно го­товность к школьному обучению формируется в ходе са­мого обучения, в ходе работы с ребенком по конкретной учебной программе. Считается, что судить об уровне го­товности к школе правомерно лишь к концу первого по­лугодия первого года обучения.

Уровни педагогической и психологической готовности, показанные ребенком при приеме в школу, анализируются учителем и психологом с тем, чтобы они могли совмест­ными усилиями выработать тактику работы с каждым ре­бенком, учитывая его индивидуальные особенности.

**Вопросы и задания**

1. В чем состоит психологический смысл кризиса 7 лет?

2. Каковы основные внешние проявления этого кризиса?

3. Каковы основные параметры психологической готовности ребенка к школе?

4. В чем специфика педагогической и психологической готов­ности к школьному обучению?

**УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

**Специфика учебной деятельности в младшем школьном возрасте.**

**Мотивы учения. Умение выделять учебную задачу.**

**Учебные действия.**

***1. Специфика учебной деятельности*** *в* ***младшем школьном возрасте***

Итак, напомним, что в младшем школьном возрасте ведущей становится **учебная деятельность,** в процессе которой ребенок приобщается к достижениям человеческой культуры, усваивает знания и умения, накопленные пред­шествующими поколениями. Усвоение ребенком челове­ческого опыта происходит и в других видах деятельности: в игре, общении со взрослыми и сверстниками, приобще­нии к труду. Но лишь в учебной деятельности оно приоб­ретает особый характер и содержание.

При переходе к школьному обучению предметом усво­ения становятся научные понятия, теоретические знания, что в первую очередь и определяет *развивающий характер учебной деятельности.*

*Отличие результата учебной деятельности от других деятельностей наиболее ярко обнаруживается при ее срав­нении с деятельностью продуктивной, или трудовой. Ре­зультатом продуктивной, или трудовой, деятельности все­гда является некоторый материальный продукт*, который получается в ходе изменений, внесенных человеком в ис­ходные материалы: результат рисования - конкретное изображение, рисунок; результат лепки - поделка из пла­стилина или глины; результат конструирования - соору­жение из кубиков или деталей конструктора и т.п. Еще более отчетливо получение конкретного продукта высту­пает в труде.

*Иначе построена учебная деятельность. В ней ребенок под руководством учителя усваивает научные понятия.*

Что же в таком случае является результатом учебной деятельности?

*Таким образом, учебная деятель­ность — это деятельность по самоизменению, самосовершен­ствованию, а ее продукт - те изменения, которые произош­ли при ее выполнении в самом субъекте, т.е. ученике.*

Учебная деятельность имеет, конечно, и внешние ре­зультаты: полученное решение математической задачи, на­писанное учеником сочинение или диктант и пр. Но эти результаты важны для учителя и самих учащихся не сами по себе, а как показатели произошедших в учениках изме­нений. С этой позиции они и получают определенную оцен­ку: этому ученик уже научился и умеет делать хорошо, а это пока еще не освоил.

Овладение учебной деятельнос­тью происходит особенно интенсивно в первые годы школьной жизни. Именно в этот период закладываются основы умения учиться. По существу, *в младшем школь­ном возрасте человек учится, как приобретать знания. И это умение остается с ним на всю жизнь.*

**Учебная деятельность имеет определенную структуру:**

**1) мотивы учения;**

**2) учебные задачи;**

**3) учебные действия;**

**4) контроль;**

**5) оценка.**

Для полноценного формирования учебной деятельнос­ти требуется овладение всеми ее компонентами в равной мере. Их недостаточное освоение может служить источни­ком школьных трудностей. Поэтому при диагностике воз­можных причин неуспеваемости или других затруднений школьников в учении необходимо проанализировать уро­вень сформированности разных компонентов учебной де­ятельности.

***2. Мотивы учения***

Учебная деятельность младших школьников регулиру­ется и поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов. Мотивы учебной деятельности показывают, ради чего школьники учатся.

**Сложная система мотивации учения, включает следу­ющие группы мотивов:**

I. *Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее результатом и процессом:*

1. Мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений).

2. Мотивы, связанные с процессом учения (учиться по­буждает стремление к проявлению интеллектуальной ак­тивности, потребность думать, рассуждать на уроке, пре­одолевать препятствия в процессе решения трудных задач).

II. *Мотивы, связанные с косвенным результатом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:*

1. Широкие социальные мотивы:

а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.;

б) мотивы самоопределения (понимание значения зна­ний для будущего, желание подготовиться к будущей ра­боте и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения).

2. Узколичные мотивы:

а) мотивы благополучия (стремление получить одобре­ние со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки);

б) престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей).

3. Отрицательные мотивы (избегание неприятностей, ко­торые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Для диагностики мотивации учения младших школь­ников могут быть использованы: методика «Беседа о шко­ле»1, рисунки на тему «Моя школа», «Мой класс», «Моя учительница», «Что в школе самое важное», «Что в школе самое интересное» и др. Для школьников 3-4-го классов более информативными являются сочинения на аналогич­ные темы. Богатый материал может быть получен в ходе наблюдений за учащимися на уроках, а также из бесед с учителями и родителями.

***3. Умение выделять учебную задачу***

Освоение учебной деятельности происходит в процессе решения школьником системы учебных задач. Учебная за­дача по своей сути отличается от множества частных задач тем, что при решении последних ученик овладевает част­ными же способами решения. Лишь при длительной тре­нировке и выполнении целой серии таких задач дети усва­ивают некоторый общий способ. При решении же учебной задачи школьники первоначально овладевают общим спо­собом, который затем безошибочно используют при ре­шении каждой частной задачи подобного типа. Таким об­разом, решение учебной задачи требует движения мысли школьника от общего к частному.

**Умение выделять учебную задачу,** т.е. выделять общий способ действия, - важная составляющая учебной деятель­ности. Первоначально младшие школьники еще не умеют самостоятельно ставить и решать учебные задачи, поэтому на первых порах обучения эту функцию выполняет учи­тель. Постепенно соответствующие умения приобретают и сами учащиеся. Это важный этап формирования самостоя­тельной учебной деятельности.

Неумение выделять учебную задачу проявляется в том, что смысл действия не раскрывается ребенку как общий способ решения задачи, а подменяется его конкретным предметным содержанием. Яркие примеры такого несов­падения приводит известный психолог К.В. Бардин: «На­пример, первокласснику надо нарисовать пять елочек, а не больше. И вот, стараясь сделать все как можно лучше, малыш выводит и раскрашивает десять елочек вместо пяти. И невдомек ему, что учитель просил нарисовать именно две большие и три маленькие елочки, для того чтобы по­казать, что число пять состоит из двух и трех. При реше­нии арифметических задач внимание маленького школь­ника сосредоточивается на сюжетных моментах. Он бурно негодует, узнав, что мама дала сестренке на два яблока больше, чем брату, и требует: „надо поровну". Когда учи­тель просит весь класс повторить хором, он кричит громче всех и часто невпопад, потому что смысл этого видит в самом хоровом произнесении слова, а не в правильной разбивке его на слоги, чего добивается учитель»1.

Одной из возможных причин, затрудняющих младшим школьникам выделение учебной задачи, является широко используемый в начальной школе принцип наглядности. Предлагаемый детям наглядный материал (счетные палоч­ки, кружочки, кубики и пр.), который по условию зада­ния требуется выстраивать в ряды, перекладывать и т.д., нередко превращается в предмет практического манипу­лирования. Тем самым создаются условия для невольной подмены учебной задачи практической.

Неумение школьников выделять учебную задачу отно­сится к скрытым трудностям в учении. Нередко этим стра­дают и старшеклассники. Поэтому выявление подобных трудностей необходимо провести уже в младших классах, когда ребенок еще только овладевает учебной деятельнос­тью. Помощь в этом могут оказать беседы с ребенком по поводу его занятий, наблюдения за его работой на уроке при выполнении учебных заданий, рассказы родителей о том, как школьник готовит уроки дома, и т.д.

Решающая роль в такой диагностике принадлежит уме­ло заданным вопросам. Они могут касаться отдельных за­даний или упражнений, например: «А зачем нужно такое упражнение? Что осваиваешь, когда его делаешь? А какие слова тут взяты в скобки?» и т.п. Вопросы могут быть на­правлены на сравнение разных заданий и упражнений, относящихся к одному правилу, или, напротив, к разным правилам, и т.д.

Как показывает практика, научить младшего школьни­ка выделять учебную задачу достаточно легко. Важно только помнить о вероятности такого рода затруднений и обра­щать специальное внимание на регулярное выделение учи­телем на уроках соответствующих учебных задач. Необходи­мую помощь при этом могут оказать и родители, контроли­руя ребенка при выполнении домашних заданий. В случае систематических неудач рекомендуется использовать игро­вые ситуации, помогающие ребенку освоить необходимое, но пока недостаточно понятное ему учебное задание2.

***4. Учебные действия (самост.работа)***

Выполнение учебной задачи осуществляется с помо­щью **учебных действий,** посредством которых школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов дей­ствия3.

Состав учебных действий неоднороден. Одни из них применяются для усвоения любого учебного материала (например, изображение заданных образцов тем или иным способом: графически, в виде моделей или словесных опи­саний и т.д.). Другие характерны для работы с определен­ным учебного предметом, третьи - для воспроизведения лишь отдельных частных образцов.

Усвоению каждого фундаментального понятия при изу­чении того или иного учебного предмета соответствует определенная система учебных действий. Так, для полно­ценного усвоения грамматических понятий о строении слов и значении морфем младшие школьники должны: 1) из­менить исходное слово и получить его вариантные формы или родственные слова; 2) сравнить значение исходного слова и новых слов; 3) сопоставить формы исходного сло­ва и выделить морфемы; 4) установить функциональное зна­чение морфем данного слова и т.д. Если школьник по раз­ным причинам не овладеет всей системой этих учебных действий, он с большой вероятностью будет испытывать трудности при усвоении грамматики родного языка.

Обучение учебным действиям, необходимым для овла­дения тем или иным учебным предметом, происходит в процессе преподавания в соответствии с определенными принципами дидактики. И ответственность за полноцен­ное усвоение всей системы учебных действий каждым из учащихся ложится прежде всего на плечи учителя.

В школьной практике нередко приходится сталкиваться с недостаточным или нерациональным использованием таких учебных действий, которые являются общими для усвоения различных учебных предметов, т.е. **с общими при­емами учебной работы школьников.**

К числу наиболее распространенных относится прием *заучивания учебного материала.* Младшие школьники, как правило, используют прием буквального запоминания. Это во многом связано с особенностями учебного материала, который нередко действительно требует точного заучива­ния: многочисленные стихотворения, правила, таблица ум­ножения и пр. Поэтому для младшего школьника задание выучить материал зачастую означает запомнить дословно. К дословному воспроизведению побуждает ребенка и не­достаточно обширный словарный запас, ограничивающий возможности передать мысль своими словами, а также все еще большие резервы непосредственной памяти.

Однако по мере усложнения учебного материала на первое место выдвигается задача не запомнить буквально, а понять, выделить основную мысль, уловить последова­тельность и логику изложения и т.д. Это требует от ученика новых приемов работы: умения произвести смысловую группировку материала, выделить опорные пункты, составить **п л а н** и т.п.

Этим приемам младших школьников необходимо спе­циально обучать, начиная со 2-3-го класса. Задачу эту це­лесообразно выполнять при тесном сотрудничестве учите­ля, психолога и родителей.

К сожалению, необходимый момент введения новых приемов учебной работы зачастую упускается, а сами уче­ники не всегда способны самостоятельно их обнаружить и использовать. Поэтому у многих младших школьников к концу обучения в начальной школе закрепляются неадек­ватные приемы и способы работы с учебным материалом. Последствия этого могут быть довольно печальными. По мере возрастания объема и сложности учебного материала усидчивость уже не может компенсировать неумение учить­ся. А это часто сказывается при переходе в среднюю шко­лу, когда резко возрастают учебные требования, увеличи­ваются число изучаемых дисциплин и их объем. В итоге у школьников, не владеющих рациональными приемами учебной работы, результаты резко снижаются.

Чтобы избежать столь неприятных последствий, необ­ходимо специально и целенаправленно обучать младших школьников приемам активной мыслительной обработ­ки запоминаемого материала (подробнее об этом в теме «Виды памяти»).

Диагностика уровня сформированности у школьников учебных действий при решении учебных задач является одной из актуальных проблем дидактико-психологических исследований. Разрабатываемые на их основе материалы математического и лингвистического содержания могут быть использованы на соответствующих уроках не только в диагностических, но и в развивающих целях1.

**УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА (продолжение)**

**Действие контроля.**

**Оценка. Оценка и отметка.**

**Формирование у ребенка позиции учащегося.**

***5. Действие контроля***

Для того чтобы установить правильность учебных дей­ствий, необходимо соотнести ход их выполнения и резуль­тат с заданным образцом, т.е. **осуществить контроль.**

1 См.: Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / Е.А.Бугрименко, А.Л. Вен-гер и др. - М., 1992.Действию контроля в учебной деятельности принадле­жит особая роль, поскольку овладение этим действием «характеризует всю учебную деятельность как управляе­мый самим ребенком произвольный процесс»1.

Первоначально контроль за выполнением учебных дей­ствий производит учитель. Он расчленяет полученный ре­зультат на элементы, сопоставляет их с заданным образ­цом, указывает на возможные расхождения, соотносит выявленные расхождения с недостатками учебных действий. Постепенно по мере овладения контролем дети начинают самостоятельно соотносить результаты своих действий с заданным образцом, находить причины несоответствия и устранять их, изменяя учебные действия.

*Сравнение результата с заданным образцом является ос­новным моментом действия контроля.* Так, при разучива­нии стихотворения таким образцом выступает напечатан­ный в книге текст, при выписывании букв - пропись и т.д. *Действию сравнения с образцом необходимо научить ребенка.* Просто показать образец и сказать: «Смотри, делай так же и сравнивай» - нередко бывает недостаточно. Необходимо выделить в образце опорные точки, т.е. задать ориентиро­вочную основу действия2.

В этой связи К.В. Бардин приводит показательный при­мер неумения школьника правильно использовать задан­ный образец: выполняя задание по письму, ребенок сопо­ставлял с образцом только первую букву, вторую букву он «срисовывал» с им же самим написанной первой буквы, третью - со второй и т.д., поэтому к концу строчки буква так искажалась, что ее трудно было узнать.

В овладении действием контроля большую помощь могут оказать ребенку родители. На первых этапах школьной жиз­ни первоклассника они нередко практически полностью бе­рут контроль за его домашней подготовкой к урокам на себя: проверяют у школьника тетради с домашним заданием, за­ставляют отвечать устные уроки, собирают портфель, следят за соблюдением режима и пр. Учитель должен подсказать родителям, что основная их задача состоит в том, чтобы постепенно научить ребенка самостоятельно контролировать себя в учебных занятиях (а затем и не только в них).

1 *ЭльконинД.Б.* Избранные психологические труды. - М, 1989. - С. 218.

2 См.: *Гальперин П.Я.* Поэтапное формирование как метод психоло­гических исследований // *Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н.* Актуальные проблемы возрастной психологии. — М., 1978.***3.6. Оценка. Оценка*** *и* ***отметка***

**Оценка** позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует их конечной цели. Оценка «сообщает» школьнику, решена или не решена им данная учебная задача1. Проблеме оценки учитель должен уделять особое внимание, так как оценка имеет существеннейшее значение для развития личности младшего школьника.

Оценка не тождественна отметке. Их различение явля­ется важным условием психологически грамотного построе­ния и организации учебной деятельности. **Оценка** - это про­цесс оценивания, осуществляемый человеком; **отметка** является результатом этого процесса, его условно-формаль­ным отражением в баллах2.

В школьной практике процесс оценивания обычно вы­ступает в форме развернутого суждения, в котором учи­тель обосновывает отметку, или в свернутой форме, как прямое выставление отметки.

*Развернутые оценочные суждения* могут иметь, напри­мер, следующее содержание: «Молодец, ты сегодня по­старался. Диктант написал очень хорошо: без единой ошиб­ки, аккуратно, без помарок, красивым почерком. И пра­вила грамматики знаешь, все задания выполнил верно. Ставлю тебе „пять".

«А у тебя, Петя, к сожалению, „двойка". Но не огорчай­ся. На этот раз ты сделал намного меньше ошибок, чем обычно. Сегодня ты свою „двойку" по-настоящему заслу­жил. Ты стал больше заниматься и стараешься, это очень заметно. Продолжай занятия. Я верю, у тебя все получится».

Таким образом, в оценочном суждении учитель снача­ла разъясняет положительные и отрицательные стороны ответа (работы) ученика, отмечает наличие или отсутствие продвижений, дает рекомендации, и только затем, как вывод из сказанного, называет отметку. В развернутой оцен­ке отмечаются не только продемонстрированные школь­ником знания, но также его усилия и старания, рацио­нальность приемов работы, мотивы учения и т.д. Указание на положительные стороны работы ребенка является обя­зательным компонентом такой оценки. Ведь всегда можно найти, за что похвалить ученика.

1 См.: *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.

2 См.: *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М., 1984.К сожалению, в практике обучения учитель чаще все­го ограничивает процесс оценивания «объявлением» от­метки, если же какое-либо суждение и высказывается иногда, то лишь как необязательное добавление к ней. Такой подход к оцениванию, безусловно, более прост для учителя, но сводит его работу «к приложению извес­тных немногих шаблонов и в значительной степени осво­бождает учителя от тонкой и довольно сложной умствен­ной работы, от вникания в индивидуальные особенности детей»1.

Зачастую ответ ребенка оказывается вообще никак не оцененным: «Ну, ладно, садись. Отвечать пойдет следую­щий». Нередко интонации, жесты педагога, выражение его лица, отношение к ответам других учеников позволяют строить некоторые предположения о том, доволен он от­ветом или нет. Но случается, что ученик лишен даже этой косвенной информации.

Б.Г. Ананьев писал по этому поводу: «Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положитель­но стимулирующее, а депрессирующее, заставляющее че­ловека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действитель­ные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведения педагога и учеников... Неоценивание ведет к формированию неуве­ренности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к известному... осоз­нанию собственной малоценное™»2.

В традиционной практике школьного обучения функ­ция оценивания полностью возложена на учителя: он про­веряет работу школьника, сравнивает ее с образцом, на­ходит ошибки, указывает на них, высказывает суждение о результатах учебной деятельности и т.д. Ученик же, как правило, освобожден от этого, и его собственная оценоч­ная активность не формируется.

Поэтому младшие школьники нередко затрудняются судить о том, почему учитель поставил ту или иную от­метку. В большинстве случаев дети этого возраста не видят связи между отметкой и собственными знаниями и уме-

1 *Амонашвшш Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М., 1984. - С. 91.

2 *Ананьев Б.Г.* Психология педагогической оценки // Избранные пси­хологические труды. - М., 1980. - Т. 2. - С. 145.ниями1. Таким образом, если ребенок не участвует в оце­нивании результатов своей учебной деятельности, связь между отметкой и освоением содержания учебной деятель­ности остается для него закрытой. Отметка, лишенная сво­его основания (содержательной оценки), приобретает для ребенка самостоятельное, самодовлеющее значение. В млад­ших классах (особенно среди девочек) нередко наблюда­ется «коллекционирование» отметок: подсчитывается, сколько получено «пятерок», «четверок» и т.д.

Как говорилось выше, отметка становится для младших школьников важнейшим мотивом учебной деятельности. По существу, многие дети учатся ради отметок. Усиление мо-тивационной роли отметки происходит в ущерб развитию собственно познавательных мотивов. Это убедительно дока­зывает целый ряд экспериментов. Так, одной группе учени­ков было предложено в качестве игры самостоятельно вы­бирать и решать задания разной сложности. В другой группе выбор и решение аналогичных заданий проводился на от­метку. Оказалось, что дети, которым за решение ставили отметки, выбирали более легкие задания, кроме того, они испытывали более сильный страх перед неудачей2. Таким образом, отметка тормозит интеллектуальную активность и способствует развитию мотивации избегания. Становясь сильным фактором внешней мотивации, отметка вытесня­ет истинный познавательный интерес ребенка3.

Школьная отметка как мощный мотивационный фак­тор влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее. Отметка глубоко зат­рагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его само­оценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе. Для окружающих ребенка людей - родителей, родственников, учителей, одно­классников - очень существенно, «отличник» ребенок или, скажем, «троечник», при этом престиж первого не сопоставим со спокойным безразличием ко второму. Пси­хологический смысл и социальная сущность отметок: торжествующей «пятерки», обнадеживающей «четверки»,

1 *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. - М, 1984.

2 См.: *Массен П. и др.* Развитие личности ребенка. - М., 1987.

3 Внешняя мотивация (в том числе и отметка) может оказаться эффективной только в тех видах деятельности, которые сами по себе ребенку не интересны.привычной «тройки» и угнетающей «двойки» ярко пред­ставлены в работе Ш.А. Амонашвили1.

Подобная «фетишизация» отметок со стороны значи­мых для ребенка людей приводит к тому, что школьники очень скоро осознают влияние отметки на отношение к ним окружающих. Не всегда справляясь с трудностями учеб­ной жизни, дети уже в младших классах «получают первые „навыки" добывания, уничтожения и сотворения отмет­ки»2, прибегая порой к недозволенным приемам (списы­вание, самовольное исправление отметки на более высо­кую, обман и пр.).

Учитывая многообразные негативные последствия от­метки на становление учебной деятельности, психологи и педагоги предпринимают попытки выведения отметки из школьной практики. Яркий пример - разработанная Ш.А. Амонашвили концепция обучения на содержатель­но-оценочной основе. Безотметочное обучение введено и в первых классах массовых школ. Одним из решающих ос­нований для этого послужили результаты психофизиоло­гических обследований первоклассников, согласно кото­рым низкие отметки являются сильным психотравмиру-ющим фактором и резко снижают работоспособность детей в течение всего рабочего дня.

Однако отказ от отметок в начальной школе, решая одни проблемы, порождает другие. В начальных классах нередко приходится сталкиваться с тем, что дети выпра­шивают отметки за выполненные ими неучебные задания (психологические тесты, рисунки и пр.): «А что Вы мне поставите? Поставьте мне, пожалуйста, отметку». При этом они не всегда удовлетворяются содержательной оценкой сделанного. Потребность детей в обратной связи естественна и закономерна. Но отметка как единственная форма удов­летворения этой потребности может свидетельствовать о том, что содержательный способ оценивания детям не знаком.

Из сказанного следует, что обучение без отметок не отменяет содержательной оценки, без которой невозмож­но формирование полноценной учебной деятельности. Именно оценка дает ребенку понимание того, что он уже достиг, чем овладел, а что получается у него еще недоста-

1 См.: *Амонашвили Ш.А.* Обучение. Оценка. Отметка. - М., 1980.

2 *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оцен­ки учения школьников. - М., 1984. — С. 39.точно хорошо, над чем еще надо работать, чему научить­ся. Безотметочное обучение в школе предъявляет высокие требования к способности учителя дать развернутую со­держательную оценку работе каждого ученика. Практика показывает, что этому умению должны обучаться даже опытные педагоги, вырабатывая у себя установку на виде­ние индивидуальных возможностей и способностей детей. Оценка как необходимый компонент самостоятельной учебной деятельности формируется у ребенка постепен­но, в процессе усвоения образцов учебных действий и последовательного перехода действия оценивания от учи­теля к учащимся. Формирование у младших школьников оценки, умения анализировать содержание собственных действий и их основания с точки зрения их соответствия требуемому результату (наряду с контролем) являются важ­ным условием развития рефлексии.

*3.*7. *Формирование у ребенка позиции учащегося*

Как уже отмечалось, учебную деятельность младших школьников можно рассматривать как деятельность по са­моразвитию, самосовершенствованию. Чтобы стать тако­вой для школьника, учебная деятельность должна быть освоена им в полной мере, со стороны всех своих компо­нентов: ученик должен быть ориентирован (с помощью педагога) на нахождение общего способа решения пред­лагаемых ему задач (выделение учебной задачи), хорошо владеть соответствующей системой действий, позволяю­щих решать эти задачи (учебные действия), уметь само­стоятельно контролировать процесс своей учебной рабо­ты (контроль) и адекватно оценивать качество ее выпол­нения (оценка).

Важнейшее значение для полноценного овладения учеб­ной деятельностью приобретает **характер учебной мотива­ции.** Наиболее адекватными мотивами, побуждающими та­кую деятельность, должны быть *мотивы собственного рос­та, собственного самосовершенствования1.* В этом случае учение, получение новых знаний и умений приобретает для ученика глубокий личный смысл, поскольку становится деятельностью, в ходе которой ученик совершенствует са­мого себя: «Хочу учиться, чтобы узнать то, что я еще не знаю»... Формирование такой учебной мотивации, которая

1 См.: *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. - М., 1989.соответствует содержанию обучения и придает смысл уче­нию каждого ребенка, является одной из важнейших задач обучения в начальной школе.

Критерием нового уровня развития учебной мотивации младшего школьника может служить **возникновение пози­ции учащегося.**

Ребенок выстраивает позицию учащегося, когда пере­стает функционировать в учебной ситуации как «школяр», т.е. «знающий, как надо делать» (делать надо так, как ска­зала учительница). Это значит, что при встрече с задачей нового типа ребенок прекращает действовать по старым, непригодным образцам и начинает поиск новых спосо­бов действий и (или) начинает строить новые отноше­ния со взрослыми и (или) с другими учащимися, вместе с которыми он сможет найти недостающие способы дей­ствия. Основным психологическим механизмом такого по­ведения является индивидуальная способность ребенка ус­танавливать границы собственных возможностей, отде­лять то, что он знает и умеет, от того, чего не знает и не умеет. «Итог начального образования - это ребенок, уча­щий себя с помощью взрослого, учащийся. Учащийся (в отличие от обучаемого), встречаясь с задачей, способен ответить себе на два вопроса: а) „Я могу или не могу решить эту задачу?"; б) „Чего мне недостает для ее ре­шения?" Определив, чего именно он не знает, учащийся 9-10 лет умеет обратиться к учителю не с жалобой „А у меня не получается!..", а с конкретным запросом на со­вершенно определенную информацию или способ дей­ствия»1.

В практике начальной школы проявление позиции уча­щегося обнаруживается не часто. Даже в условиях специ­ально организованного развивающего обучения, направ­ленного на формирование у младших школьников полно­ценной учебной деятельности, она возникает далеко не у всех детей. И все-таки это именно тот новый тип отноше­ний младшего школьника к учению, который делает его истинным субъектом учебной деятельности, так как толь­ко позиция учащегося превращает приобретение знаний во внутренне мотивированный, увлекательный и радост­ный процесс.

1 *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. — С. 31.

**Вопросы и задания**

1. В чем состоит специфика учебной деятельности?

2. Что вы знаете о мотивах учения младших школьников?

3. Что значит «научить ребенка учиться»?

4. Чем отличается позиция «школяра» от позиции учащего­ся?

5. Составьте психолого-педагогический портрет школьника, еще не ставшего в полной мере учащимся, и школьника, уже освоившего умение учиться. Встречались ли в вашей практике дети с выраженной позицией учащегося?

**РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Специфика мышления в младшем школьном возрасте.**

**Овладение основными мыслительными действиями.**

**Становление внутреннего плана действий. Развитие рефлексии.**

***1. Специфика мышления*** *в* ***младшем школьном возрасте***

**К** началу младшего школьного возраста психическое раз­витие ребенка достигает достаточно высокого уровня. Все психические процессы: восприятие, память, мышление, воображение, речь - уже прошли достаточно долгий путь развития. И поэтому ребенок 6-7 лет уже многое может: он хорошо ориентируется в окружающем мире и уже немало знает о нем, легко запоминает информацию разнообраз­ного содержания, многочисленные стихи и сказки, умеет отгадывать загадки, решать задачи, условия которых даны в наглядном плане, может придумывать небольшие исто­рии, достаточно связно высказывать свое мнение о раз­личных событиях, умеет и любит рисовать, лепить, кон­струировать, порой совсем неплохо обращается с компь­ютером и т.д.

Напомним, что различные познавательные процессы, обеспечивающие многообразные виды деятельности ребен­ка, функционируют не изолированно друг от друга, а пред­ставляют сложную систему, каждый из них связан со всеми остальными. Эта связь не остается неизменной на про­тяжении детства: в разные периоды ведущее значение для общего психического развития приобретает какой-либо один из процессов. Так, в раннем детстве основное значе­ние имеет развитие восприятия, в дошкольном возрасте - памяти.

Какая же сторона умственного развития обеспечивает дальнейшее совершенствование психики ребенка в млад­шем школьном возрасте?

*Психологические исследования показывают, что в этот период главное значение приобретает дальнейшее* ***разви­тие мышления.*** *Именно оно благодаря включению ребенка в учебную деятельность, направленную на овладение сис­темой научных понятий, поднимается на более высокую ступень и тем самым влечет за собой коренную перестрой­ку всех остальных психических процессов, в первую оче­редь восприятия и памяти.*

С началом систематического школьного обучения мыш­ление выдвигается в центр психического развития ребен­ка (Л.С. Выготский) и становится определяющим в систе­ме других психических функций, которые под его влияни­ем интеллектуализируются, приобретают осознанный и произвольный характер.

*Мышление ребенка младшего школьного возраста на­ходится на переломном этапе развития. В этот период со­вершается переход от мышления наглядно-образного, яв­ляющегося основным для данного возраста, к словесно-логическому, понятийному мышлению.*

Напомним, что **наглядно-образное мышление** дает воз­можность решать задачи в непосредственно данном, на­глядном поле или в плане представлений, сохранившихся в памяти. В этом случае человек представляет себе реаль­ную ситуацию и действует в ней в своем воображении, действует не с реальными предметами (как это происхо­дит в ситуации *наглядно-действенного мышления*), а с их образами.

Дальнейший путь развития мышления заключается в переходе к **словесно-логическому мышлению**, основу ко­торого составляет оперирование понятиями. Переход к этой новой форме мышления связан с изменением содержания мышления: теперь это уже не конкретные представления, имеющие наглядную основу и отражающие внешние при­знаки предметов, а понятия, отражающие наиболее суще­ственные свойства предметов и явлений и соотношения между ними, это новое содержание мышления в младшем школьном возрасте задается содержанием ведущей деятель­ности - учебной.

Словесно-логическое, понятийное мышление форми­руется постепенно на протяжении младшего школьного возраста. В начале данного возрастного периода доминиру­ющим является наглядно-образное мышление.

В этом отношении наиболее показательно мышление первоклассников. Оно действительно преимущественно конкретно, опирается на наглядные образы и представ­ления. Как правило, ребенок начинает понимать общие положения лишь тогда, когда они конкретизируются с помощью частных примеров. Мышление первоклассника тесно связано с его личным опытом и потому в предметах и явлениях он чаще всего выделяет те стороны, которые говорят об их применении, действии с ними.

Сказанное не означает, что ребенок 6-7 лет не может мыслить логически: он способен сопоставлять отдельные факты, делать простейшие выводы и пр. Однако основной формой мышления детей этого возраста является *мышле­ние, опирающееся на наглядность.*

Мышление ребенка в начале младшего школьного воз­раста имеет своеобразный характер. В силу отсутствия сис­тематических знаний, недостаточного развития понятий оно оказывается в плену у восприятия, ребенок попадает в зависимость от того, что видит.

Ж. Пиаже, изучавший стадии развития детского мыш­ления, установил, что мышление ребенка 6-7 лет характе­ризуется двумя основными особенностями:

во-первых, несформированностью представлений о постоянстве ос­новных свойств вещей - *непонимание принципа сохранения;*

во-вторых, неспособностью учесть сразу несколько при­знаков предмета и сопоставить их изменения - *центрация:* дети склонны обращать внимание только на одну, наибо­лее очевидную для них характеристику объекта, игнори­руя остальные.

Феномен центрации определяет неспособ­ность ребенка учесть точку зрения других людей; его соб­ственный взгляд на мир представляется ему единственно верным (детский эгоцентризм).

Эти особенности мышления детей наглядно демонст­рируют классические опыты Ж. Пиаже с использованием задач на сохранение. Например, ребенку показывают два одинаковых стака­на (рис. 13), в каждый из которых налито одинаковое ко­личество жидкости. После того, как ребенок понял, что жидкость разлита поровну, экспериментатор переливает содержимое одного стакана в другой - более высокий и узкий. Естественно, уровень жидкости в узком стакане по­вышается. Затем ребенка спрашивают, в каком стакане жид­кости больше. Дети, еще не владеющие принципом сохра­нения, обычно указывают на тот, в котором уровень жид­кости выше. Дети, понимающие данный принцип и спо­собные учесть соотношение ширины и высоты сосуда, отвечают, что количество жидкости осталось прежним.

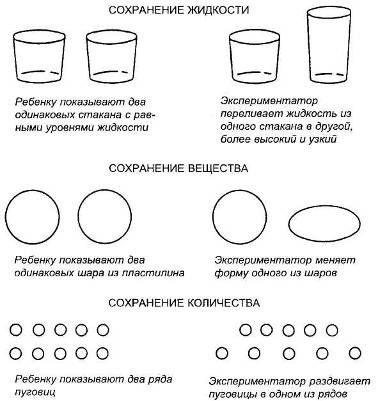


Рис. 13. Три типа задач на сохранение для исследования

мышления ребенка на стадии конкретных операций

(см.: Развитие личности ребенка. — М., 1987)

Еще один опыт. Перед ребенком выкладывают два со­вершенно одинаковых шарика. Он устанавливает, что эти шарики равны по количеству содержащегося в них веще­ства пластилина. После этого экспериментатор на глазах у ребенка меняет форму одного из шаров, раскатывая его в лепешку или колбаску. Если после этого спросить, где пластилина больше, ребенок может ответить, что в ле­пешке или колбаске.

В другом опыте перед ребенком выкладывают два ряда пуговиц, один под другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого. После воп­роса о том, в каком ряду пуговиц больше, ребенок отве­чает, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Затем пуговицы одного ряда на глазах у ребенка раздвига­ют, увеличивая расстояние между ними. Если вопрос по­вторить, ребенок укажет на более длинный ряд, посчи­тав, что теперь в нем пуговиц больше.

Дети, не справляющиеся с задачами на сохранение, находятся, по мнению Ж. Пиаже, на дооперациональной стадии мышления. Верное решение этих задач свидетель­ствует о том, что мышление ребенка соответствует стадии конкретных операций. Именно этот тип мышления харак­терен для детей младшего школьного возраста. Главная характеристика этой стадии - *способность использовать ло­гические правила и принципы применительно к конкретному, наглядному материалу.* На этой стадии дети способны осу­ществлять операции, обратные выполненным, т.е. владе­ют принципом сохранения. Они понимают, что, если, на­пример, перелить жидкость обратно в другой стакан, ее уровень останется прежним; если из пластилиновой ле­пешки вновь скатать шарик, его масса не изменится.

Кроме того, на этой стадии дети приходят к понима­нию двух важнейших логических принципов:

1. Принцип эквивалентности, согласно которому:

если *А=В,* а *В=С,* то *А=С.*

*2.* Объекты имеют несколько измеряемых характерис­тик, например вес и размер, которые могут находиться в различных соотношениях: камешек маленький и легкий, воздушный шар большой, но все равно легкий, а автомо­биль большой и тяжелый.

На стадии дооперационального мышления дети учиты­вают только одну, наиболее очевидную и бросающуюся в глаза характеристику объекта, например, обращают вни­мание только на высоту сосуда, игнорируя его ширину. Именно потому, что они не в состоянии удержать сразу две характеристики объекта и соотнести их между собой, дети оказываются не способны справиться с задачами на сохранение.

Овладение принципом сохранения как раз и происхо­дит в возрасте примерно 6-7 лет. Одни дети усваивают его раньше, другие позже. Большое значение имеет при этом опыт практических действий самого ребенка, а также спе­циальное развивающее обучение, предполагающее исполь­зование различных мерок и вспомогательных средств для оценки величин1.

Мышление на стадии конкретных операций характеризуется также способностью ранжировать объекты по како­му-либо признаку (величине, весу и т.д.), классифициро­вать их.

Когда у ребенка складывается система операций и он овладевает обобщенным принципом сохранения (в отно­шении дискретных величин, количества жидкости, коли­чества вещества, веса, объема), он готов к тому, чтобы у него сформировались полноценные научные понятия.

Современные психологические исследования показы­вают, что феномены Пиаже, свидетельствующие о несформированности умственных операций, начинают ис­чезать примерно к 8 годам. Однако некоторые из них, на­пример связанные с пониманием сохранения веса, объема, могут сохраняться до 10-11 лет.

По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний, школьник постепенно приобща­ется к системе научных понятий, его умственные опера­ции становятся менее связанными с конкретной практи­ческой деятельностью или наглядной опорой. На базе это­го у школьников формируются основы понятийного или теоретического мышления. Напомним, что такое мышле­ние позволяет решать задачи и делать выводы, ориентиру­ясь не на наглядные признаки объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. В ходе обучения дети овладевают приемами мыслительной деятельности, при­обретают способность действовать «в уме» и анализиро­вать процесс собственных рассуждений.

Новые формы мышления, возникающие в младшем школьном возрасте, становятся опорой для дальнейшего совершенствования и развития остальных психических процессов: восприятия, памяти, речи.

С развитием мышления связано возникновение таких новообразований младшего школьного возраста, как ана­лиз, внутренний план действий, рефлексия.

***2. Овладение основными мыслительными действиями***

Напомним, что **анализ** как мыслительное действие пред­полагает *разложение* целого на части, *выделение* путем **срав­нения** общего и частного, *различение* существенного и не­существенного в предметах и явлениях.

Овладение анализом начинается с умения ребенка *вы­делять в предметах и явлениях различные свойства и призна­ки.* Как известно, любой предмет можно рассматривать с разных точек зрения. В зависимости от этого на первый план выступают та или иная черта, свойство предмета. Уме­ние выделять свойства дается младшим школьникам с боль­шим трудом. И это понятно, ведь конкретное мышление ребенка должно проделывать сложную работу абстрагиро­вания свойства от предмета. Как правило, из бесконечно­го множества свойств какого-либо предмета первоклас­сники могут выделить всего лишь два-три. По мере развития детей, расширения их кругозора и знакомства с различ­ными аспектами действительности такая способность, бе­зусловно, совершенствуется. Однако это не исключает не­обходимости специально учить младших школьников видеть в предметах и явлениях разные их стороны, выделять мно­жество свойств.

Для развития этого умения необходимо показать детям прием сравнения данного предмета **с** дру­гими, обладающими иными свойствами. С этой целью следует подобрать для сопоставления различные предметы и последовательно сравнивать с ними исходный. Вот как описывает возможный вариант такой процедуры Н.Ф. Та­лызина: «Можно использовать, например, такой набор предметов: несколько кубиков разного цвета и размера, сделанных из различного материала, кусок поролона, бле­стящий шар (елочное украшение), яблоко, тяжелую гирь­ку, прозрачное стекло.

Вначале ученикам показывают маленький пластмассо­вый кубик синего цвета. На доске и в тетрадях записывает­ся слово „кубик". Учитель спрашивает, что можно сказать про этот кубик, какой он. Под словом „кубик" вначале записывают свойства, которые называют ученики: синий, пластмассовый. Если учащиеся больше не видят свойств кубика, его последовательно сравнивают с яблоком, стек­лом, поролоном и другими предметами. Это позволяет уче­никам выделить форму кубика, его размер, одноцветность, несъедобность, твердость, непрозрачность и ряд других свойств, которые также записываются под словом „кубик". В конце беседы учитель говорит, что все выписанное о кубике называется его свойствами. Свойства зачитываются. Учитель отмечает, что это только часть всех свойств куби­ка. Если сравнивать кубик с другими предметами, то легко открыть в нем множество других свойств. При этом учи­тель подчеркивает, что свойства предмета легче выделять при сравнении его с другими.

Выделить свойства у одного предмета недостаточно. Надо поработать с несколькими предметами, причем мало похо­жими. Делать это лучше не сразу, не на одном уроке, а постепенно... Для осознания приема и прочного его усвое­ния ученики должны не только выделять свойства, сравни­вая предметы друг с другом, но и называть их, записывать.

Как только ученики научатся легко и быстро выделять свойства в предметах путем сравнения с другими предме­тами, надо предметы постепенно убирать и заставлять де­тей выделять свойства уже без сравнения с наблюдаемыми предметами. Вначале дети все равно прибегают к сравне­нию, но теперь уже с представляемыми, а не видимыми предметами. В дальнейшем они будут как бы непосредствен­но, без всякого сравнения, видеть в предмете множество свойств. Это говорит о том, что прием усвоен»1.

Для развития у детей умения выделять различные свой­ства полезно отыскивать причины тех или иных явлений («Почему утка плавает, а курица нет?»), разбирать посло­вицы и поговорки («Почему говорят „Как с гуся вода", „Не все то золото, что блестит", „Как об стенку горох"?»), отгадывать загадки («Что тяжелее: килограмм железа или килограмм пуха?»). Такие вопросы побуждают ребенка об­ращать внимание на хорошо знакомые предметы и явле­ния, заставляют задуматься над такими их свойствами, которые раньше казались само собой разумеющимися.

Параллельно с овладением приемом выделения свойств путем сравнения различных предметов (явлений) необходимо *вводить понятие общих* и *отличительных (частных), существенных и несущественных признаков.*

Неумение выделять общее и существенное может серь­езно затруднить процесс обучения. В этом случае типичны­ми для ребенка становятся проблемы с обобщением учеб­ного материала: подведение математической задачи под уже известный класс, выделение корня в родственных словах, краткий (выделение только главного) пересказ текста, де­ление его на части, выбор заглавия для отрывка и т.п.

Умение выделять существенное способствует формиро­ванию другого умения - отвлекаться от несущественных деталей. Это действие дается младшим школьникам с не меньшим трудом, чем выделение существенного. В этой связи занимательный пример приводят B.C. Ротенберг и СМ. Бон-даренко: «Попробуйте задать своим знакомым школьникам старинную шуточную задачку: „Фунт муки стоит двенад­цать копеек. Сколько стоят две пятикопеечные булки?" По­наблюдайте, как они будут ее решать: будут ли они делить, умножать или делать что-нибудь иное, в большинстве слу­чаев они будут начинать со стоимости фунта муки. Неуме­ние отбросить что-то относящееся „не сюда", одна из наи­более трудных для школьника умственных операций».

Приемы логического анализа необходимы учащимся уже в 1 классе, без овладения ими не происходит полноцен­ного усвоения учебного материала. Однако исследования показывают, что к концу первого года обучения лишь не­значительный процент первоклассников владеет приема­ми сравнения, подведения под понятие, выведения след­ствия и т.п. Немало школьников не осваивают их и к стар­шим классам.

Эти неутешительные данные показывают, что именно в младшем школьном возрасте необходимо проводить целе­направленную работу по обучению детей основным приемам мыслительной деятельности. Помощь в этом могут оказать разнообразные психолого-педагогические материалы'.

***3. Становление внутреннего плана действий***

Каждое психическое действие проходит в своем разви­тии ряд этапов. Начинается этот путь с внешнего, практи­ческого действия с материальными предметами,

затем реальный предмет заменяется его изображением, схемой,

после этого следует этап выполнения первоначального действия в плане «громкой речи»,

затем становится доста­точным проговаривание этого действия «про себя»

и, на­конец, на заключительном этапе действие полностью ус­ваивается и, преобразуясь качественно (свертывается, со­вершается мгновенно и т.д.), становится умственным действием, т.е. действием «в уме».

Такую последовательность в своем развитии проходят все умственные действия (счет, чтение, выполнение арифме­тических операций и т.д.). Наиболее наглядный пример - обучение счету:

1) ребенок учится пересчитывать и склады­вать реальные предметы;

2) учится проделывать то же самое с изображениями предметов (например, считает нарисо­ванные кружочки);

3) может дать правильный ответ, уже не пересчитывая пальцем каждый кружок, а совершая аналогичное действие в плане восприятия, лишь переводя взор, но по-прежнему сопровождая счет громким проговариванием;

4) действие проговаривается шепотом и, наконец,

5) действие окончательно переходит в умственный план, ребенок становится способен к устному счету.

Примечательно, что устный счет на уроках математики - один из немногих приемов, применяемых в массовой школе для формирования внутреннего плана действий. В основном же это умение складывается стихийно. Довольно часто мож­но наблюдать первоклассников в конце учебного года и даже учащихся 2-3 классов, которые во время устного счета пе­ресчитывают под партой пальцы на своих руках, причем де­лают это виртуозно, обгоняя с ответом детей, действитель­но считающих в уме.

У таких школьников действие счета во внутреннем плане не отработано, поэтому с ними необходимо проводить специальные занятия по формированию этого умения.

Развитие внутреннего плана действий обеспечивает спо­собность ориентироваться в условии задачи, выделять в нем наиболее существенное, планировать ход решения, предус­матривать и оценивать возможные варианты и т.д. «Чем боль­ше „шагов" своих действий может предусмотреть ребенок и чем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение задачи. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности, а также ряд других ее особенностей (например, требование словесного отчета, оценка) созда­ют благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане»1.

Развитию внутреннего плана действий у младших школь­ников способствуют также различные игры (особенно шах­маты, «пятнашки» и др.) и упражнения.

***4. Развитие рефлексии***

Характеризуя особенности мышления ребенка в «пер­вом школьном возрасте», т.е. младшего школьника, Л.С.Выготский отмечал, что ребенок «еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому

не может в полной мере овладеть ими.

Он еще мало спосо­бен к внутреннему наблюдению, к интроспекции... Только под давлением спора и возражений ребенок начинает пы­таться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление, т.е. искать и различать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараясь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее и для самого себя».

Таким образом, младший школьник только начинает овладевать **рефлексией,** т.е. способностью оценивать соб­ственные действия, умением анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности.

Способность к рефлексии формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки. Напом­ним, что именно эти действия являются важнейшими ком­понентами учебной деятельности. Осознание ребенком смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно рассказать о своем действии, подробно объяснить, что и для чего он де­лает. Ведь хорошо известно: когда человек объясняет что-то другому, он сам начинает лучше понимать то, что объясняет. Поэтому на первых порах обучения любому действию (мате­матическому, грамматическому и др.) необходимо требо­вать от ребенка не только самостоятельного и правильного выполнения этого действия, но и развернутого словесного разъяснения всех совершаемых операций.

Для этого в процессе действий ребенку следует задавать вопросы о том, что он делает, почему делает именно так, а не иначе, почему его действие правильно, и т.д. Ребенка нужно просить сделать и рассказать так, чтобы «всем было понятно». Подобные вопросы рекомендуется задавать ре­бенку не только в тех случаях, когда он допустил ошибку, а *постоянно, приучая его подробно разъяснять и обосновы­вать свои действия.*

Возможно также использование коллективной мыслитель­ной деятельности, когда анализ решения задачи дети прово­дят в паре, при этом один из учеников выполняет роль кон­тролера, требующего объяснить каждый шаг решения.

Рассмотренные выше новообразования (анализ, внут­ренний план действий и рефлексия) формируются у младших школьников в процессе учебной деятельности. В усло­виях специально организованного развивающего обучения, основу которого составляет осуществление детьми полно­ценной развернутой учебной деятельности, ведущей к формированию теоретического мышления, эти новообра­зования будут складываться раньше, чем в условиях тра­диционного обучения'. Это, безусловно, создает более ши­рокие возможности для психического развития и исполь­зования умственного потенциала младших школьников.

**Вопросы и задания**

1. Каковы основные особенности мышления детей младшего школьного возраста?

2. В чем заключаются возможности и ограничения мыслитель­ной деятельности младших школьников?

3. Каковы основные пути развития мышления учащихся в начальной школе?

**ВОСПРИЯТИЕ, ПАМЯТЬ, ВНИМАНИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Развитие восприятия. Развитие памяти. Развитие внимания.**

***1. Развитие восприятия***

Способность ребенка успешно включиться в процесс школьного обучения во многом зависит **от уровня разви­тия его восприятия, или сенсорного развития.**

Восприятие является основой познавательной деятель­ности, поэтому нормальное умственное развитие ребенка невозможно без опоры на полноценное восприятие.

Как правило, дети, поступающие в школу, обладают достаточным уровнем сенсорной культуры1. У них имеют­ся довольно полные представления о сенсорных эталонах.

*Сенсорные эталоны* - это созданные человеческой культу­рой общепринятые образцы внешних свойств предметов.

Так, для зрительного восприятия выработаны:

* сенсорные эталоны цвета:
* хроматические цвета - 7 основных цветов спектра и их оттенки;
* ахроматические цвета - бе­лый, серый, черный;
* эталоны формы - геометричес­кие фигуры;
* эталоны величины - метрическая сис­тема мер.

В области слухового восприятия эталонами явля­ются звуковысотные отношения, фонемы родного языка.

Соответствующие эталоны существуют во вкусовом, обо­нятельном восприятии.

К концу дошкольного возраста ребенок может пользо­ваться сенсорными эталонами как своеобразными единицами измерения, мерками при оценке различных свойств окружающих предметов. Он различает цвета, формы, ве­личину предметов, их расположение в пространстве; мо­жет правильно назвать цвета и формы предметов, верно соотнести их по величине; умеет изобразить основные формы, раскрасить изображение в заданный цвет.

Развитое восприятие имеет принципиальное значение для усвоения школьных дисциплин. Так, формирование эле­ментарных математических представлений предполагает зна­ние геометрических форм, умение сравнивать по величине. Для усвоения грамоты (первоначальных навыков письма и чтения) огромную роль играет фонематический слух, по­зволяющий дифференцировать звуки родной речи, а также способность к точному зрительному восприятию начерта­ний букв. Например, встречающаяся иногда у детей замена букв или цифр, похожих по написанию (и - н, 9 и 6 и др.), может быть обусловлена недостатками в развитии зритель­ного восприятия. Уроки природоведения, рисования, тру­да, физкультуры также требуют развитого восприятия.

Психологические исследования показывают, что к на­чалу младшего школьного возраста восприятие детей, не­смотря на его большие возможности, еще очень несовер­шенно. Это связано с тем, что примерно до 7 лет воспри­ятие ребенка носит глобальный характер: в сложной фигуре ребенок воспринимает только впечатление целого, без анализа частей, без синтеза их отношений.

Совершенствование детского восприятия происходит по пути развития *перцептивной активности ребенка.* Перцеп­тивная активность предполагает целенаправленное, сис­тематическое исследование воспринимаемого предмета с целью выделения и анализа наиболее существенных его признаков и построения на этой основе целостного обра­за. Так, при зрительном восприятии предмета или его изоб­ражения глаз совершает многочисленные обследующие движения вдоль контура рассматриваемой фигуры с фиксацией наиболее примечательных, важных для ее опозна­ния частей.

Исследования показывают, что перцептивные действия развиваются с возрастом: в частности, дети 9-10 лет луч­ше исследуют фигуры, устанавливают связи между частя­ми изображения и в целом производят рассматривание более точно и адекватно, чем дети 5-6 лет1.

Более высокая целенаправленность, управляемость вос­приятия в младшем школьном возрасте обусловлена тем, что под влиянием развивающегося мышления «восприятие становится думающим». Именно это позволяет ребенку ус­пешно анализировать различные свойства предметов и со­поставлять их друг с другом (**анализирующее восприятие**).

Для того чтобы младшие школьники более точно ана­лизировали качества воспринимаемых объектов, их необ­ходимо специально обучать наблюдению. Как отмечает Л.Ф. Обухова, «молодые учителя часто недооценивают те трудности, которые испытывает ребенок при восприятии нового объекта. Нужно учить детей рассматривать объект, нужно руководить восприятием. Для этого у ребенка необ­ходимо создавать предварительное представление, пред­варительный поисковый образ для того, чтобы ребенок смог увидеть то, что нужно. Примеры этого просты, они вырабатываются тысячелетиями: необходимо указкой вес­ти взор ребенка за собой. Мало иметь наглядный матери­ал, нужно научить его видеть»2.

При соответствующем обучении к концу младшего школьного возраста появляется **синтезирующее восприя­тие**, позволяющее (с опорой на интеллект) устанавливать связи между элементами воспринимаемого. На этом этапе развития восприятия ребенок способен не только дать точ­ное, целостное описание изображения (например, кар­тинки), но и дополнить его объяснением изображенного события или явления.

***2. Развитие памяти***

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изме­нения, обусловленные качественными преобразованиями мышления. Суть этих изменений состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной. «Память в этом возрасте становится мыслящей»2.

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективно­сти, высокий уровень которой необходим при выполне­нии различных *мнемических задач* (задач на запоминание), возникающих в ходе учебной деятельности.

Теперь ребе­нок должен многое запоминать: заучивать материал бук­вально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того, помнить заученное и уметь вос­произвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе.

У первоклассников (как и у дошкольников) хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и собы­тия его жизни. Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосред­ственная, эмоциональная память оказывается уже недо­статочной.

Нет сомнения в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция, высокая по­знавательная мотивация являются необходимыми услови­ями развития памяти. Это факт неопровержимый. Однако спорным представляется утверждение, что для развития памяти ребенка полезны не только и не столько специаль­ные упражнения на запоминание, сколько формирование интереса к знаниям, к отдельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним. Практика по­казывает, что одного интереса к учению недостаточно для развития произвольной памяти как высшей психической функции.

Совершенствование памяти в младшем школьном воз­расте обусловлено в первую очередь освоением в ходе учеб­ной деятельности различных способов и стратегий запо­минания, связанных с организацией и смысловой обра­боткой запоминаемого материала.

Опора на мышление, ис­пользование различных способов и средств запоминания (группировка материала, осмысление связей различных его частей, составление плана и др.) превращают память млад­шего школьника в истинную высшую психическую функ­цию осознанную, опосредствованную, произвольную. Па­мять ребенка из непосредственной и эмоциональной ста­новится логической, смысловой.

Способность детей младшего школьного возраста к про­извольному запоминанию неодинакова на протяжении обу­чения в начальной школе и существенно различается у учащихся 1-2 и 3-4 классов. Так, для детей 7-8 лет «ха­рактерны ситуации, когда запомнить без применения ка­ких-либо средств гораздо проще, чем запомнить, осмыс­ливая и организуя материал... Испытуемые этого возраста на вопросы „Как запоминал? О чем думал в процессе за­поминания?" и т.д. чаще всего отвечают: „Просто запоми­нал и все". Это отражается и на результативной сторонепамяти... Для младших школьников проще выполнить ус­тановку „запомнить", чем установку „запомнить с помо­щью чего-либо"»1.

По мере усложнения учебных заданий установка «про­сто запомнить» перестает себя оправдывать, и это вынуж­дает ребенка искать приемы организации памяти. Чаще всего таким приемом оказывается многократное повторе­ние - универсальный способ, обеспечивающий механи­ческое запоминание.

В младших классах, где от ученика требуется лишь про­стое воспроизведение небольшого по объему материала, такой способ запоминания позволяет справляться с учеб­ной нагрузкой. Но нередко он остается у школьников един­ственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в младшем школь­ном возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточ­но сформированной.

Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства за­поминания. Такая память основана на понимании. В этой связи уместно вспомнить высказывание Л.Н. Толстого: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено уси­лиями мысли, а не одной памятью».

В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы смысловое соотнесение, классифика­ция, выделение смысловых опор и составление плана и др.

Специальные исследования, направленные на изучение возможностей формирования этих приемов у младших школьников, показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа:

а) формирование самого ум­ственного действия;

б) использование его как мнемического приема, т.е. средства запоминания.

Таким образом, прежде чем использовать, например, прием классифика­ции для запоминания материала, необходимо овладеть клас­сификацией как самостоятельным умственным действием.

*Процесс развития логической памяти у младших школь­ников должен быть специально организован,* поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют при­емы смысловой обработки материала и с целью запоми­нания прибегают к испытанному средству - повторению. Но даже успешно освоив в ходе обучения способы смыс­лового анализа и запоминания, дети не сразу приходят к их применению в учебной деятельности.

На разных этапах младшего школьного возраста отме­чается динамика отношения учеников к приобретенным ими способам смыслового запоминания: если у второклас­сников потребность в их использовании самостоятельно еще не возникает, то к концу обучения в начальной шко­ле дети сами начинают обращаться к новым способам за­поминания при работе с учебным материалом.

В развитии произвольной памяти младших школьников необходимо выделить еще один аспект, связанный с овла­дением в этом возрасте знаковыми и символическими сред­ствами запоминания, прежде всего *письменной речью* и *ри­сунком.* По мере освоения письменной речи (к 3 классу) дети овладевают и опосредствованным запоминанием, ис­пользуя такую речь как знаковое средство. Однако и этот процесс у младших школьников «происходит стихийно, неуправляемо, как раз на том ответственном этапе, когда складываются механизмы произвольных форм запомина­ния и припоминания»1.

Формирование письменной речи идет эффективнее, если требуется не простое воспроизведение текста, а по­строение контекста. Поэтому для освоения письменной речи нужно не пересказывать тексты, а **сочинять.** При этом наи­более адекватный для детей вид словотворчества - сочи­нение сказок.

Младший школьный возраст сензитивен для становле­ния высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. Важным ее условием является учет инди­видуальных характеристик памяти ребенка: ее объема, модальности (зрительная, слуховая, моторная) и т.п. Но независимо от этого каждый ученик должен ус­воить основное правило эффективного запоминания: что­бы запомнить материал правильно и надежно, необходи­мо с ним активно поработать и организовать его каким-либо образом.

Целесообразно сообщить младшим школьникам инфор­мацию о различных приемах и способах запоминания и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наи­более эффективными для каждого ребенка.

Материалы, необходимые для диагностики памяти и проведения развивающих занятий, можно найти в специ­альной литературе.

***3. Развитие внимания***

В работе с младшими школьниками проблема внима­ния является наиболее актуальной. В школе и дома посто­янно раздаются жалобы на «невнимательность», «несоб­ранность», «отвлекаемость» ребенка.

Наиболее часто та­кую характеристику получают дети 6-7 лет, т.е. первокласс­ники. Их внимание действительно еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустой­чиво, что во многом объясняется недостаточной зрелос­тью нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания.

На протяжении младшего школьного возраста в раз­витии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повы­шается его устойчивость, развиваются навыки переклю­чения и распределения. Однако только к 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и вы­полнять произвольно заданную программу действий.

Хорошо развитые свойства внимания и его организо­ванность являются факторами, непосредственно опреде­ляющими успешность обучения в младшем школьном воз­расте. Как правило, хорошо успевающие школьники име­ют лучшие показатели развития внимания. При этом специальные исследования показывают, что различные свойства внимания вносят неодинаковый «вклад» в успеш­ность обучения по разным школьным предметам. Так, при овладении математикой ведущая роль принадлежит объе­му внимания; успешность усвоения русского языка связана с точностью распределения внимания, а обучение чте­нию - с устойчивостью внимания. Из этого напрашивает­ся естественный вывод: развивая различные свойства вни­мания, можно повысить успеваемость школьников по раз­ным учебным предметам.

Сложность, однако, заключается в том, что *разные свой­ства внимания поддаются развитию в неодинаковой степе­ни.* Наименее подвержен влиянию тренировки объем вни­мания, он индивидуален, в то же время свойства распре­деления и устойчивости можно и нужно тренировать.

При работе с невнимательными школь­никами большое значение имеет развитие отдельных свойств внимания. Для проведения занятий учитель или психолог может использовать следующие виды заданий:

1. *Развитие концентрации внимания.* Основной тип упраж­нений - корректурные задания, в которых ребенку предлага­ется находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Такие упражнения позволяют ребенку почувствовать, что значит «быть внимательным», и развить состояние внут­реннего сосредоточения. Эта работа должна проводиться еже­дневно (по 5 мин в день) в течение 2-4 месяцев. Рекоменду­ется также использовать задания, требующие выделения при­знаков предметов и явлений (прием сравнения); упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения какого-либо образца (последовательность букв, цифр, геометричес­ких узоров, движений и т.д.); задания по типу: «перепутанные линии», поиск скрытых фигур и др.

2. *Увеличение объема внимания и кратковременной памя­ти.* Упражнения основаны на запоминании числа и поряд­ка расположения ряда предметов, предъявляемых на не­сколько секунд. По мере овладения упражнением число предметов постепенно увеличивается.

3. *Тренировка распределения внимания.* Основной прин­цип упражнений: ребенку предлагается одновременное выполнение двух разнонаправленных заданий (например, чте­ние рассказа и подсчет ударов карандаша по столу, вы­полнение корректурного задания и прослушивание плас­тинки с записью сказки и т.п.). По окончании упражнения (через 10-15 мин) определяется эффективность выполне­ния каждого задания.

4. *Развитие навыка переключения внимания.* Выполнение корректурных заданий с чередованием правил вычерки­вания букв.

Подробные программы диагностики и развития внимания у младших школьников представлены в работах Е.И. Кикои­на, С.С.Левитиной, Е.Л. Яковлевой и др.1

**Вопросы** и задания

1. Каковы особенности развития познавательных процессов (вос­приятия, памяти, внимания) в младшем школьном возрасте?

2. Какие качественные преобразования познавательной сфе­ры происходят на протяжении младшего школьного возраста? Чем они обусловлены?

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Как уже отмечалось, младший школьный возраст свя­зан со значительными изменениями в психологическом облике ребенка. Важнейшим моментом этих преобразова­ний является **переход от непосредственного к опосредство­ванному поведению, т.е. поведению осознанному и произволь­ному.** Ребенок учится активно управлять собой, строить свою деятельность в соответствии с поставленными целями, сознательно принятыми намерениями и решениями. Это свидетельствует о возникновении нового уровня органи­зации мотивационно-потребностной сферы и является важным показателем развития личности.

Появление новых форм поведения самым непосред­ственным образом связано с учебной деятельностью. Од­нако поступление ребенка в школу само по себе не обес­печивает появления качеств, объективно необходимых учащимся и настойчиво требуемых учителями и родите­лями. Они нуждаются в специальной организации.

И здесь возникает противоречие: с порога школы от ребенка тре­буют того, что только еще должно быть сформировано в условиях новой социальной ситуации развития. «Ни один учитель никогда не потребует от школьника решения та­ких арифметических задач, решению которых он предва­рительно их не научил. Но многие учителя требуют от учащихся организованности, прилежания, ответственно­сти, аккуратности и пр. и в то же время не заботятся о том, чтобы предварительно дать детям соответствующие умения и навыки и воспитать у них соответствующие при­вычки»1.

*Способность действовать произвольно формируется по­степенно, на протяжении всего младшего школьного возрас­та.*

Как и все высшие формы психической деятельности, произвольное поведение подчиняется основному закону их формирования: новое поведение возникает сначала в совместной деятельности со взрослым, который дает ре­бенку средства организации такого поведения, и только потом становится собственным индивидуальным способом действия ребенка (Л.С. Выготский).

Что же должны знать и понимать учителя и родители, чтобы разумно строить процесс воспитания, способствуя развитию ребенка как самостоятельной личности, умею­щей сознательно управлять своим поведением?

Специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно со стороны взрослых. Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выпол­нять, каким правилам подчиняться и т.д.

Одна из типич­ных ситуаций такого рода - выполнение ребенком какого-либо поручения. Даже среди тех школьни­ков (особенно первоклассников), которые охотно берутся выполнить поручение взрослого, довольно частыми явля­ются случаи, когда дети не справляются с заданиями, по­скольку не усвоили его сути, быстро утратили первона­чальный интерес к заданию или просто забыли выполнить его в срок.

Этих трудностей можно избежать, если, давая детям какое-либо поручение, соблюдать определенные правила.

*Во-первых,* необходимо, чтобы дети, получив задание, сразу же повторили его. Это заставляет ребенка мобилизоваться, «настроиться» на задание, лучше понять его содержание, а также отнести это задание лично к себе.

*Во-вторых,* нуж­но предложить детям сразу подробно спланировать свои действия, т.е. тут же после поручения приступить к его мысленному исполнению: определить точный срок вы­полнения, наметить последовательность действий, распре­делить работу по дням и т.д.

Как отмечает Л.И. Божович, «указанные приемы спо­собствуют созданию намерения обязательно выполнить задание даже у тех детей, которые первоначально его не имели»'.

В многочисленных исследованиях отечественных пси­хологов были выделены наиболее существенные **условия, позволяющие взрослому формировать у ребенка способ­ность самостоятельно управлять своим поведением**. Таки­ми условиями являются:

1) наличие у ребенка достаточно сильного и длительно действующего мотива поведения;

2) введение ограничительных целей;

3) расчленение усваиваемой сложной формы поведения на относительно самостоятельные и небольшие действия;

4) наличие внешних средств, являющихся опорой при овладении поведением.

Остановимся подробнее на каждом из выделенных ус­ловий.

**Наличие сильного мотива.** Ставя перед ребенком оп­ределенные цели (лучше учиться, выполнять правила по­ведения, вовремя делать уроки и др.), необходимо учи­тывать содержание мотивов, являющихся для него ре­ально действующими. Только такие мотивы способны придать действиям ребенка личностный смысл и побу­дить к лучшему выполнению требований взрослого, ко­торые в этом случае будут совпадать с собственными потребностями ребенка.

Таким образом, задаваемая цель должна быть вклю­чена в тот мотивационный контекст, который наибо­лее значим для данного ребенка. При этом необходимо учитывать особенности содержания мотивационной сферы, которые сложились в индивидуальном опыте каждого школьника. Например, нужно каждый день готовить уроки, чтобы оставаться лучшим учеником в классе, чтобы отпускали гулять на улицу, чтобы не исключили из спортивной секции, чтобы не получать двоек и дождаться, наконец, когда купят собаку (или велосипед) и др.

Главное здесь - определить область мотивов, реально действующих для данного ребенка. Выяснить это важно не только для более эффективной организации его дея­тельности, но и для того, чтобы при необходимости вво­дить новые мотивы, создавая условия превращения толь­ко понимаемых мотивов в реально действующие. Иллю­страцией может служить случай, когда ребенок сначала делает уроки ради возможности пойти поиграть, а за­тем, по прошествии некоторого времени, начинает са­мостоятельно, без принуждения выполнять домашние за­дания, потому что теперь ему понравилось получать хо­рошие отметки1.

**Введение ограничительной цели.** Для того чтобы проил­люстрировать роль ограничительной цели в организации деятельности ребенка, обратимся к результатам экспери­ментов Л.С. Славиной:

Младшим школьникам (с 1 по 4 класс) предлагалась очень однообразная и неинтересная работа: ставить точки в кружочках, расположенных на боль­ших листах и сгруппированных в квадраты по 100 кружков. Выполняя эту работу по заданию экспериментатора, дети воспринимали ее как нужную и важную. Через некоторое время после начала выполнения задания у детей естествен­ным образом наступало психическое насыщение и в итоге они, кто раньше, кто чуть позже, отказывались от даль­нейшей работы.

После того, как деятельность ребенка начинала распа­даться и он был готов закончить участие в опыте, экспе­риментатор ставил перед ребенком конкретную цель: за­полнить еще определенное число квадратов с кружками.

Введение цели решительным образом меняло пове­дение ребенка и влияло на результаты работы: дети на­чинали выполнять задание весело, организованно, в более быстром темпе, значительно превышая объем ра­боты, выполненной ими ранее.

Таким образом, ограничительная цель при выполне­нии ребенком непривлекательной для него деятельнос­ти приобретает очень большое значение. Она позволяет выполнить требование взрослого (что чрезвычайно важ­но для младшего школьника) и одновременно реализо­вать стремление прекратить неинтересное занятие, раз­решая тем самым конфликт между этими противопо­ложными мотивационными тенденциями.

Важным результатом исследования явилось определе­ние оптимального момента введения ограничительной цели. Если такая цель вводилась уже после того, как дея­тельность полностью распадалась и ребенок окончатель­но решал отказаться от работы, новая цель не приводила к возобновлению деятельности. Когда ограничительная цель ставилась в начальный период пресыщения, отме­чался значительный эффект: ребенок быстро и организо­ванно заканчивал задание. Но наибольшее влияние цель имела в том случае, когда задавалась ребенку с самого начала работы. Таким образом, цель перед ребенком нуж­но ставить вовремя, и лучше всего делать это заранее.

В этом исследовании обнаружился и другой важный факт: некоторые школьники 3-4 классов были способны самостоятельно ставить перед собой ограничительные цели, что позволяло им работать организованно в тече­ние всего эксперимента. У учащихся 1-2 классов само­стоятельной постановки целей не отмечалось. Анализ условий, при которых ребенок способен обра­зовать некоторое намерение и осуществить его, показал, что обязательным в этом случае является заинтересован­ность взрослого, который одобряет действия ребенка и принимает непосредственное активное участие в образо­вании этого намерения.

Таким образом, в младшем школьном возрасте у ре­бенка формируется умение «не только руководствоваться целями, которые перед ним ставит взрослый, но и умение самому ставить такого рода цели и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение и деятель­ность»1. Именно такое умение является основным для раз­вития произвольности.

**Расчленение сложной формы поведения на небольшие действия.** В описанном выше исследовании Л.С. Славиной было также показано, что если объем намечаемой работы был слишком большим, то даже правильно введенная ог­раничительная цель не оказывала влияния на деятельность ребенка: он работал так, как будто никакой специальной цели перед ним поставлено не было и его деятельность вскоре распадалась.

Это означает, что общая цель, даже если она исходно принимается ребенком положительно, должна быть кон­кретизирована в частных целях, достижение каждой из ко­торых является более реальным и доступным. Это относит­ся и к организации сложных форм поведения.

Результаты данного экспериментального исследования были использованы в практической работе со школьника­ми, опыт которой описан в работе Л.С. Славиной «Инди­видуальный подход к неуспевающим и недисциплиниро­ванным ученикам» (Трудные дети. - М., 1998). Книгу эту, без преувеличения, можно назвать классическим произве­дением детской практической психологии. Она полна очень точных психологических наблюдений, тонких замечаний, размышлений, содержит массу конкретных приемов ра­боты с разными категориями детей, отличающихся неус­пешной учебой и плохой дисциплиной.

Вот лишь отдель­ные из этих приемов:

- поставленные перед ребенком цели должны быть не общими (стать отличником, исправить свое поведение и пр.), а очень конкретными, направленными на овладение отдельными элементами поведения, которые легко можно контролировать. Если, например, необходимо орга­низовать дисциплинированное поведение ученика на уро­ке, можно, с учетом индивидуальных особенностей пове­дения, обозначить такие, например, задачи: ничего не го­ворить учителю сразу при получении плохой отметки, а спросить об этом после уроков; не отвечать на уроке това­рищу, даже если он заговорит первый; не выкрикивать, а поднимать руку, и др.;

- конкретную цель нужно ставить непосредствен­но перед тем, как она должна быть выпол­нена (например, сразу перед уроком). Этот прием оказы­вается значительно более эффективным, чем замечания ребенку во время уроков, когда он уже начал вести себя плохо;

- необходимо сначала ставить цель на очень ко­роткий срок (на данную перемену, на первые 10 мин урока). По мере овладения новой формой поведения наме­чаемое время выполнения постепенно увеличивается;

-обязателен постоянный каждодневный кон­троль за выполнением намечаемых целей.

**Наличие внешних средств организации поведения.** Вне­шние средства являются важным условием успешного ов­ладения поведением у младших школьников. Такие сред­ства выполняют роль наглядной опоры и помогают ребен­ку контролировать свои действия.

Внешние средства имеют большое значение и при орга­низации у детей *работы без отвлечений.* Например, при подготовке ребенком уроков был использован следующий прием: экспериментатор договоривался с ребенком, что поможет ему готовить уроки без отвлечения; *как только ребенок отвлекался, взрослый у него на глазах включал секундомер. Выключался секундомер только после того, как ребенок возвращался к работе*. Оказалось, что такой путь позволяет, во-первых, резко снизить длительность отвлечений, так как все дети, как правило, через 5 с пос­ле включения секундомера продолжали прерванную рабо­ту, и, во-вторых, резко уменьшить количество отвлече­ний. Таким образом, используя это средство - секундо­мер, удалось добиться устойчивой, повторяющейся изо дня в день работы без отвлечений.

Интересно заметить, что, как только в этом исследова­нии экспериментатор заменял секундомер словесными напоминаниями о необходимости продолжить работу, т.е. обращался к самому распространенному приему, использу­емому взрослыми для организации поведения ребенка, дети просили: «Не надо так помогать!»

Еще одним удачным средством, позволяющим ребенку организовать свое поведение, являются *песочные часы,* наглядно показывающие течение времени и помогающие ребенку регулировать темп своей деятельности1.

Итак, при определенных условиях дети младшего школь­ного возраста способны научиться организовывать свое по­ведение в соответствии с заданными целями и собствен­ными намерениями. Важнейшим условием развития про­извольного поведения является участие взрослого, который направляет усилия ребенка, раскрывая их смысл, и обес­печивает средствами овладения.

На протяжении младшего школьного возраста в разви­тии способности к произвольному поведению прослежи­вается четкая динамика. Школьники 1-2 класса могут дей­ствовать произвольно преимущественно при помощи и поддержке взрослого, который исходно «выстраивает» тре­буемое от ребенка поведение (задает цель, помогает сфор­мировать намерение, определяет средства). К концу дан­ного возрастного периода у детей появляется способность самостоятельно намечать цели деятельности и добиваться их достижения. Поведение ребенка становится истинно произвольным: активным, самостоятельным, опосредство­ванным собственными целями и намерениями.

**Вопросы и задания**

1. Почему в младшем школьном возрасте большое внимание уделяется развитию произвольного поведения?

2. Каковы основные условия, способствующие формированию у детей умения управлять своим поведением?

**ОБЩЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ**

С первых дней пребывания в школе ребенок включает­ся в процесс межличностного взаимодействия с одноклас­сниками и учителем. На протяжении младшего школьного возраста это взаимодействие имеет определенную дина­мику и закономерности развития.

***Отношения со сверстниками***

В период адаптации к школе общение с одноклас­сниками, как правило, отступает у первоклассников на второй план перед обилием новых школьных впечатлений. Дети настолько поглощены своим новым статусом и обя­занностями, что почти не замечают одноклассников, не всегда могут ответить на вопрос: «Кто сидел рядом с то­бой за партой?»

Наблюдения за первоклассниками показывают, что вначале дети как будто даже избегают непосредственных контактов друг с другом, каждый из них пока еще сам по себе. Контакт между собой дети осуществляют посредством педагога.

Хрестоматийным является эпизод из школьной жизни первоклассников, приведенный Я.Л. Коломинским: «Если кто-то из учащихся забыл принести в класс ручку, а на уроке нужно писать, то он не обращается к товари­щам с просьбой дать ему лишнюю ручку. Ученик обычно сидит и молчит, иногда плачет, надеясь, что учительница заметит его бедственное положение. Учительница, узнав, в чем дело, обращается к классу, спрашивая, нет ли у кого лишней ручки. Школьник, у которого есть свободная ручка, не отдает ее товарищу сам. Он подает ручку учи­тельнице, которая и передает ее ученику»'.

Младший школьник - это человек, **активно овладеваю­щий навыками общения.** В этот период происходит интен­сивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверст­ников и умение заводить друзей являются одной из важ­ных задач развития на этом возрастном этапе2.

Если у ребенка к 9-10-летнему возрасту устанавлива­ются дружеские отношения с кем-либо из одноклассни­ков, это значит, что ребенок умеет наладить тесный соци­альный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время, это значит также, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно.

Результаты специальных исследований показывают, что отношение к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику на протяжении младшего школь­ного детства. Для детей 5-7 лет друзья - это прежде всего те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Выбор друга определяется прежде всего внешними причинами: дети си­дят за одной партой, живут в одном доме и т.п. В этом воз­расте дети больше внимания обращают на поведение, чем на качества личности. Характеризуя своих приятелей, они указывают, что «друзья ведут себя хорошо», «с ними весе­ло». В этот период дружеские связи непрочны и недолговеч­ны, они легко возникают и довольно быстро могут обо­рваться.

Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и друж­бы становятся важными такие качества личности, как доб­рота и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность.

Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у ребенка складывается система личных отношений в классе. Ее основу составляют непосред­ственные эмоциональные отношения, которые превали­руют над всеми другими.

Данные социометрических исследований показывают, что положение ученика в системе сложившихся в классе межличностных отношений определяется рядом факторов, общих для разных возрастных групп. Так, например, дети, получающие наибольшее число выборов от одноклассни­ков («звезды»), характеризуются рядом общих черт: они обладают ровным характером, общительны, имеют хоро­шие способности, отличаются инициативностью и бога­той фантазией; большинство из них хорошо учится; де­вочки отличаются привлекательной внешностью.

Группа школьников, имеющих неблагополучное поло­жение в системе личных отношений в классе, также обла­дает некоторыми сходными характеристиками: такие дети имеют трудности в общении со сверстниками, неуживчи­вы, что может проявляться как в драчливости, вспыльчи­вости, капризности, грубости, так и в замкнутости; не­редко их отличает ябедничество, зазнайство, жадность; многие из этих детей неаккуратны и неряшливы.

Перечисленные общие качества имеют определенную специфику проявления на разных этапах младшего школь­ного возраста.

Для первоклассников, обладающих высоким социомет­рическим статусом, наиболее значимыми являются следу­ющие особенности: опрятная внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться вещами, сла­достями. Второе место в этом возрасте занимают хорошая успеваемость и отношение к учению. Для популярных в классе мальчиков большое значение имеет также физи­ческая сила.

«Непривлекательные» для сверстников первоклассни­ки характеризуются следующими особенностями: непри­частность к классному активу; неопрятность; плохая учеба и поведение; непостоянство в дружбе; дружба с наруши­телями дисциплины, а также плаксивость.

*Таким образом, первоклассники оценивают своих сверстников прежде всего по тем качествам, которые лег­ко проявляются внешне, а также по тем, на которые чаще всего обращает внимание учитель.*

К концу младшего школьного возраста критерии при­емлемости несколько меняются. При оценке сверстников на первом месте также стоит общественная активность, в которой дети уже ценят действительно организаторские способности, а не просто сам факт общественного пору­чения, данного учителем, как это было в первом классе; и по-прежнему красивая внешность. В этом возрасте для де­тей значимость приобретают и определенные личностные качества: самостоятельность, уверенность в себе, честность. Примечательно, что показатели, связанные с учением, у третьеклассников менее значимы и отходят на второй план.

Для «непривлекательных» третьеклассников наиболее существенны такие черты, как общественная пассивность; недобросовестное отношение к труду, к чужим вещам.

Как правило, с возрастом у детей повышаются полнота и адекватность осознания свое­го положения в группе сверстников. Но в конце этого возрастного периода, т.е. у третьеклассников, адекватность восприятия своего социального статуса резко снижается даже по сравнению с дошкольниками: дети, занимающие в классе благополучное положение, склонны его недооценивать, и напротив, имеющие неудовлетворительные показатели, как правило, считают свое положение вполне приемлемым. Это свидетельствует о том, что к концу младшего школьного возраста происходит своеобразная качественная перестройка как самих межличностных отношений, так и их осознания. Безусловно, это связано **с** возникновением в этот период потребности занять определенное положение в группе свер­стников. Напряженность этой новой потребности, возрас­тающая значимость мнения сверстников и являются при­чиной неадекватности оценки своего места в системе меж­личностных отношений.

О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует и тот факт, что в 9-10 лет (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников, они становятся более зас­тенчивыми и начинают стесняться не только незнакомых взрослых, но и незнакомых детей своего возраста1.

Происходящие в этом возрасте изменения в отношениях со сверстниками необходимо учитывать при организации воспитательных мероприятий. Нередко учителя начальных классов практикуют осуждение ученика за какой-либо про­ступок перед всем классом. Это мощный травмирующий фак­тор для ребенка, последствия которого зачастую требуют от психолога срочного психотерапевтического вмешательства.

Система личных отношений является наиболее эмоци­онально насыщенной для каждого человека, поскольку связана с его оценкой и признанием как личности. Поэто­му неудовлетворительное положение в группе сверстни­ков переживается детьми очень остро и нередко является причиной неадекватных аффективных реакций. Однако если у ребенка существует хотя бы одна взаимная привязан­ность, он перестает осознавать и не очень переживает свое объективно плохое положение в системе личных отноше­ний. Даже один-единственный взаимный выбор является своеобразной психологической защитой и может уравно­весить несколько отрицательных выборов, поскольку пре­вращает ребенка из «отверженного» в признаваемого.

***Роль учителя в становлении межличностных отношений у младших школьников***

В формировании возникающих у младших школьников межличностных отношений решающая роль принадлежит педагогу. В начале школьного обучения, пока еще у детей не сложились собственные отношения и оценки как себя, так и одноклассников, они безоговорочно принимают и усваивают оценки учителя, являющегося для детей выс­шим авторитетом.

Анализ характеристик, которые педагоги давали детям с различным социальным статусом, показывает, что «изоли­рованных» детей не любят сами педагоги. Это значит, что учителя вольно или невольно могут способствовать усиле­нию изоляции ребенка в классе. Систематические отрица­тельные оценки и осуждения, резкие замечания в адрес ре­бенка («Опять ты всем мешаешь!») становятся для осталь­ных детей своеобразным «ярлыком», характеризующим одноклассника, и некритически повторяются в собственных оценках детей, которые перестают принимать сверстника.

Негативное влияние на положение ученика в системе межличностных отношений может оказать и неумеренное захваливание кого-то из детей, противопоставление ре­бенка всему классу в качестве примера для подражания. Дети, иногда несправедливо, начинают считать таких школьников «любимчиками» и «подлизами» и потому из­бегают общения с ними.

В этой связи необходимо отметить, что **дидактогении** (т.е. нарушения психогенного характера, вызванные непе­дагогическими поступками учителей) наиболее часто встре­чаются именно у младших школьников.

Вместе с тем именно педагог, в силу своей исключи­тельной значимости для младшего школьника, может сы­грать решающую роль и в обратной ситуации, когда необ­ходимо вывести ученика из статуса «изолированного» чле­на группы. Поведение учителя в каждом конкретном случае должно строиться сугубо индивидуально, исходя из осо­бенностей сложившейся ситуации, своеобразия личност­ных характеристик самого ребенка, уровня развития меж­личностных отношений в классе и пр. Наиболее же общие рекомендации состоят в следующем:

1) вовлечение «изолированного» ученика в интересную деятельность;

2) помощь в достижении успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит положение ребенка (пре­одоление неуспеваемости и т.д.);

3) преодоление аффективности ребенка (вспыльчивос­ти, драчливости, обидчивости), которая часто является не только причиной, но и следствием психологической изоляции;

4) выработка уверенности в себе, отсутствие которой делает их слишком застенчивыми;

5) использование косвенных мер: например, предложить авторитетным сверстникам поддерживать робкого ребенка.

В анализе причин сложившейся ситуации и поиске пу­тей выхода из нее существенную помощь может и должен оказать психолог, владеющий методами диагностики и коррекции межличностных отношений.

Как уже отмечалось, для установления дружеских от­ношений со сверстниками большое значение имеет нали­чие у ребенка таких качеств, как самостоятельность, уве­ренность в себе, инициативность. Их основой является позитивная самооценка. В младшем школьном возрасте у ребенка, как правило, складывается определенная само­оценка в отношении своих учебных способностей и общих возможностей. Конечно, наиболее благополучный вариант, когда самооценка достаточно высока и адекватна. Услови­ем этого является знание ребенком своих способностей и наличие возможности для их реализации. Очень важно, чтобы ребенок знал: я могу и умею это и это, а вот это я могу и умею лучше всех.

Способность делать что-то лучше всех принципиально важна для младших школьников. Не зря именно этот воз­растной период характеризуется стремлением ребенка ов­ладеть различными умениями, что определяет в случае успеха развитие чувства собственной умелости, компе­тентности, полноценности или, в случае неудачи, на­против, чувства неполноценности.

Умелость ребенка может проявляться в самых разных областях и носить самый разнообразный характер. Главное, чтобы это умение было ценным в глазах и взрос­лых, и сверстников. Так, например, кто-то лучше всех решает задачи по математике («наш математик»), кто-то быстрее всех бегает («он у нас спортсмен»), или луч­ше всех играет в «ножички», или умеет рисовать, или играет на музыкальном инструменте, или дольше всех может отбивать головой футбольный мяч, или шевелить ушами.

Важно, чтобы каждый ребенок чувствовал свою цен­ность и неповторимость. И успеваемость здесь уже не оп­ределяющий критерий, поскольку постепенно дети начи­нают видеть и ценить в себе и других такие качества, кото­рые непосредственно не связаны с учебой.

Задача взрослых помочь каждому ребенку реализовать свои потенциальные возможности, раскрыть ценность умений каждого школьника и для его одноклассников. Ил­люстрацией может служить такой эпизод из школьной жизни: один из второклассников отличался очень низкой успеваемостью по всем основным предметам. Неуспех его приобрел хронический характер и перспектив на улуч­шение было немного: ребенок ходил в школу неохотно, на уроках был пассивен, домашние задания выполнял нерегулярно. В классе ни с кем не дружил. Но мальчик хорошо рисовал. И рисовал он везде: в альбоме, в тетра­дях, иногда на парте. И тогда его учительница, отчаяв­шись как-то повлиять на нерадивого школьника и его родителей, предприняла следующий шаг: она организо­вала в школе персональную выставку рисунков своего ученика и его родителей, которые были профессиональ­ными художниками. Выставка имела большой успех, маль­чик был очень горд. Это событие преобразило его. Он стал более внимателен к тому, что происходит в классе и в школе. Согласился на дополнительные занятия с учитель­ницей. Отношение одноклассников к нему также изме­нилось в лучшую сторону. Маленький художник не стал отличником, его школьные успехи были довольно скром­ны, но отношение ребенка к школе и классу и его класса к нему во многом переменилось.

Таким образом, умелость ребенка, знание им своих сильных и слабых сторон является основанием для фор­мирования самостоятельности, уверенности в себе, лич­ностной независимости, что позволяет быть более ком­петентным и в общении со сверстниками.

**Вопросы и задания**

1.Чем характеризуются межличностные отношения детей младшего школьного возраста?

2. Какова динамика отношений со взрослыми (учителями и родителями) на протяжении этого возрастного периода?

**ТРУДНЫЕ ДЕТИ**

**Дети с синдромом дефицита внимания (гиперактивные).**

**Леворукий ребенок в школе.**

**Эмоциональные нарушения в младшем школьном**

**возрасте.**

***1. Дети*** *с* ***синдромом дефицита внимания (гиперактивные)***

Детей с нарушениями такого типа невозможно не заме­тить, поскольку они резко выделяются на фоне сверстни­ков своим поведением:

Идет урок в первом классе. Дети выполняют самостоятель­ное задание в тетради. Андрей начинает запись вместе со все­ми. Но вдруг взор его отрывается от тетради, перемещается на доску, затем на окно. Лицо мальчика неожиданно озаряется улыбкой и, повозившись в кармане, он достает оттуда новый разноцветный шарик. С шумом развернувшись на стуле, начи­нает демонстрировать игрушку соседу сзади. Не получив дос­тойной оценки своего приобретения, встает, лезет в портфель, достает карандаш. Неудачно поставленный портфель с грохо­том падает. После замечания учителя Андрей усаживается за парту, но через мгновение начинает медленно «сползать» со стула. И снова замечание, за которым следует лишь короткий период сосредоточения... Наконец звонок, Андрей первым выбегает из класса.

Описанное поведение характерно для детей с так назы­ваемым **гиперкинетическим, или гиперактивным синдромом.**

Одной из специфичных его черт является чрезмерная ак­тивность ребенка, излишняя подвижность, суетливость, невозможность длительного сосредоточения внимания на чемлибо. В последнее время специалистами показано, что *гипе­рактивность выступает одним из проявлений целого комп­лекса нарушений,* отмечаемых у таких детей. Основной же дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Поэтому подобные нарушения более точно классифицируются как «синдромы дефицита внимания»1.

Синдромы дефицита внимания считаются одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста, причем у маль­чиков такие нарушения фиксируются значительно чаще, чем у девочек.

Нарушения поведения, связанные с гиперактивностью и недостатками внимания, проявляются у ребенка уже в дошкольном детстве. Однако в этот период они могут вы­глядеть не столь проблемно, поскольку частично компен­сируются нормальным уровнем интеллектуального и соци­ального развития. Поступление в школу создает серьезные трудности для детей с недостатками внимания, так как учеб­ная деятельность предъявляет повышенные требования к развитию этой функции. Именно поэтому дети с признака­ми синдрома дефицита внимания не в состоянии удовлет­ворительно справляться с требованиями школы.

Как правило, в подростковом возрасте дефекты внима­ния у таких детей сохраняются, но гиперактивность обыч­но исчезает и нередко, напротив, сменяется сниженной активностью, инертностью психической деятельности и недостатками побуждений2.

Специалисты выделяют следующие клинические про­явления синдромов дефицита внимания у детей:

1. Беспокойные движения в кистях и стопах. Сидя на стуле, ребенок корчится, извивается.

2. Неумение спокойно сидеть на месте, когда это тре­буется.

3. Легкая отвлекаемость на посторонние стимулы.

4. Нетерпение, неумение дожидаться своей очереди во время игр и в различных ситуациях в коллективе (занятия в школе, экскурсии и т.д.).

5. Неумение сосредоточиться: на вопросы часто отве­чает не задумываясь, не выслушав их до конца.

6. Сложности (не связанные с негативным поведением или недостаточностью понимания) при выполнении пред­ложенных заданий.

7. С трудом сохраняет внимание при выполнении зада­ний или во время игр.

8. Частые переходы от одного незавершенного действия к другому.

9. Неумение играть тихо, спокойно.

10. Болтливость.

11. Мешает другим, пристает к окружающим (напри­мер, вмешивается в игры других детей).

12. Часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.

13. Частая потеря вещей, необходимых в школе и дома (например, игрушек, карандашей, книг и т.д.).

14. Способность совершать опасные действия, не заду­мываясь о последствиях. При этом ребенок не ищет при­ключений или острых ощущений (например, выбегает на улицу, не оглядываясь по сторонам).

Наличие у ребенка по крайней мере 8 из перечислен­ных выше 14 симптомов, которые постоянно наблюдают­ся в течение как минимум 6 последних месяцев, является основанием для диагноза синдром дефицита внимания. Все проявления данного синдрома можно разделить на три группы: *признаки гиперактивности* (симптомы 1, 2, 9, 10), *невнимательности и отвлекаемости* (симптомы 3, 6-8, 12, 13) *и импульсивности* (симптомы 4, 5, 11, 14).

Эти основные нарушения поведения сопровождаются серьезными вторичными нарушениями, к числу которых прежде всего относятся слабая успеваемость в школе и затруднения в общении с другими людьми.

Низкая успеваемость - типичное явление для гиперак­тивных детей. Она обусловлена особенностями их поведе­ния, которое не соответствует возрастной норме и являет­ся серьезным препятствием для полноценного включения ребенка в учебную деятельность. Во время урока этим де­тям сложно справляться с заданиями, так как они испы­тывают трудности в организации и завершении работы, быстро выключаются из процесса выполнения задания. Навыки чтения и письма у этих детей значительно ниже, чем у сверстников. Их письменные работы выглядят не­ряшливо и характеризуются ошибками, которые являют­ся результатом невнимательности, невыполнения указаний учителя или угадывания. При этом дети не склонны прислушиваться к советам и рекомендациям взрослых.

Нарушения поведения гиперактивных детей влияют не только на школьную успеваемость, но и во многом опре­деляют характер их взаимоотношений с окружающими людьми. В большинстве случаев такие дети испытывают проблемы в общении: они не могут долго играть со сверст­никами, устанавливать и поддерживать дружеские отно­шения. Среди детей они являются источником постоян­ных конфликтов и быстро становятся отверженными.

В семье эти дети обычно страдают от постоянных срав­нений с братьями и сестрами, поведение и учеба которых ставится им в пример. Они недисциплинированы, непо­слушны, не реагируют на замечания, что сильно раздра­жает родителей, вынужденных прибегать к частым, но не результативным наказаниям. Большинству таких детей свой­ственна низкая самооценка. У них нередко отмечается де­структивное поведение, агрессивность, упрямство, лжи­вость, склонность к воровству и другие формы асоциаль­ного поведения1.

В работе с гиперактивными детьми большое значение имеет знание причин наблюдаемых нарушений поведения. В настоящее время этиология и патогенез синдромов де­фицита внимания выяснены недостаточно. Но большин­ство специалистов склоняются к признанию взаимодей­ствия многих факторов, в числе которых называются:

- органические поражения мозга (черепно-мозговая травма, нейроинфекция и пр.);

- перинатальная патология (осложнения во время бе­ременности матери, асфиксия новорожденного);

- генетический фактор (ряд данных свидетельствует **о** том, что синдром дефицита внимания может носить се­мейный характер);

- особенности нейрофизиологии и нейроанатомии (дис­функция активирующих систем ЦНС);

- пищевые факторы (высокое содержание углеводов в пище приводит к ухудшению показателей внимания);

- социальные факторы (последовательность и система­тичность воспитательных воздействий и пр.).

Исходя из этого, ***работа с гиперактивными детьми дол­жна проводиться комплексно, с участием специалистов раз­ных профилей и обязательным привлечением родителей, учи­телей, психологов.*** В работе с гиперактивными детьми следует учесть, что важное место в преодолении синдрома дефицита внима­ния принадлежит медикаментозной терапии. Поэтому не­обходимо убедиться в том, что такой ребенок находится под наблюдением врача.

Для организации занятий с гиперактивными детьми це­лесообразно привлечь школьного психолога, владеющего специальными коррекционно-развивающими программами1.

В оказании психологической помощи гиперактивным детям решающее значение имеет работа с их родителями и учителями. Взрослые должны понять, что ***поступки ре­бенка не являются умышленными*** и только с их помощью и поддержкой такой ребенок сможет справиться с суще­ствующими у него трудностями.

Родителям гиперактивного ребенка необходимо придер­живаться определенной тактики воспитательных воздей­ствий. Они должны помнить, что улучшение состояния ребенка «зависит не только от специально назначаемого лечения, но в значительной мере еще и от доброго, спокой­ного и последовательного отношения к нему. В воспитании ребенка с гиперактивностью родителям необходимо избе­гать двух крайностей: проявления чрезмерной жалости и вседозволенности с одной стороны, а с другой - поста­новки перед ним повышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, в сочетании с излишней пункту­альностью, жесткостью и наказаниями. Частое изменение указаний и колебания настроения родителей оказывают на ребенка с синдромом дефицита внимания гораздо более глубокое негативное воздействие, чем на здоровых де­тей»2. Родители также должны знать, что существующие у ребенка нарушения поведения поддаются исправлению, но процесс этот длительный и потребует от них больших усилий и огромного терпения.

**Конк­ретные рекомендации родителям детей с синдромом де­фицита внимания:**

1. В своих отношениях с ребенком придерживайтесь «по­зитивной модели». Хвалите его в каждом случае, когда он этого заслужил, подчеркивайте успехи. Это поможет укре­пить уверенность ребенка в собственных силах.

2. Избегайте повторений слов «нет» и «нельзя».

3. Говорите сдержанно, спокойно и мягко.

4. Давайте ребенку только одно задание на определен­ный отрезок времени, чтобы он мог его завершить.

5. Для подкрепления устных инструкций используйте зрительную стимуляцию.

6. Поощряйте ребенка за все виды деятельности, тре­бующие концентрации внимания (например, работа с ку­биками, раскрашивание, чтение).

7. Поддерживайте дома четкий распорядок дня. Время приема пищи, выполнения домашних заданий и сна дол­жно соответствовать этому распорядку.

8. Избегайте по возможности скоплений людей. Пребы­вание в крупных магазинах, на рынках, в ресторанах и т.п. оказывает на ребенка чрезмерно стимулирующее воздей­ствие.

9. Во время игр ограничивайте ребенка лишь одним парт­нером. Избегайте беспокойных, шумных приятелей.

10. Оберегайте ребенка от утомления, поскольку оно приводит к снижению самоконтроля и нарастанию гипе­рактивности.

11. Давайте ребенку возможность расходовать избыточ­ную энергию. Полезна ежедневная физическая активность на свежем воздухе: длительные прогулки, бег, спортив­ные занятия.

12. Постоянно учитывайте недостатки поведения ребен­ка. Детям с синдромом дефицита внимания присуща гиперактивность, которая неизбежна, но может удержи­ваться под разумным контролем с помощью перечислен­ных мер.

Не менее ответственная роль в работе с гиперактивны­ми детьми принадлежит учителям. Нередко педагоги, не справляясь с такими учениками, под разными предлога­ми настаивают на их переводе в другую школу. Однако эта мера проблем ребенка не решает.

Вместе с тем выполнение некоторых рекомендаций может способствовать нормализации взаимоотношений учителя с беспокойным учеником и поможет ребенку луч­ше справляться с учебной нагрузкой1.

**Рекомендации учителям:**

- работу с гиперактивным ребенком строить индивиду­ально, при этом основное внимание уделять отвлекаемости и слабой организации деятельности;

- по возможности игнорировать вызывающие поступки ребенка с синдромом дефицита внимания и поощрять его хорошее поведение;

- во время уроков целесообразно ограничить до мини­мума отвлекающие факторы. Этому может способствовать, в частности, оптимальный выбор места за партой для ги­перактивного ребенка в центре класса напротив доски;

- предоставлять ребенку возможность быстрого обра­щения за помощью к учителю в случаях затруднения;

- учебные занятия строить по четко распланированно­му, стереотипному распорядку;

- научить гиперактивного ученика пользоваться специ­альным дневником или календарем;

- задания, предлагаемые на уроке, писать на доске;

- на определенный отрезок времени дается только одно задание;

- дозировать ученику выполнение большого задания, предлагать его в виде последовательных частей и периоди­чески контролировать ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы;

- во время учебного дня предусматривать возможности для двигательной «разрядки»: занятия физическим трудом, спортивные упражнения.

Гиперактивные дети - «это очень трудные дети, кото­рые часто приводят в отчаяние как родителей, так и учите­лей»1. В отношении дальнейшего развития таких детей нет однозначного прогноза. У многих из них серьезные пробле­мы могут сохраниться и в подростковом возрасте. Поэтому с первых дней пребывания такого ребенка в школе необхо­димо наладить совместную работу психолога и взаимо­действие его родителей, учителей и психолога.

***Эмоциональные нарушения в младшем школьном возрасте***

Развитие эмоционально-волевой сферы один из важ­нейших компонентов психологической готовности к шко­ле. Как известно, ребенок 6-7 лет уже умеет соподчинять мотивы, владеть своими эмоциями, старается соотносить свои действия и желания с действиями и желаниями ок­ружающих. Особые требования к воле ребенка предъявля­ют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Самое трудное - момент выбора, когда происхо­дит внутренняя борьба социальных норм и импульсивных желаний.

С одной стороны, с поступлением в школу увели­чивается количество требований, ожиданий, акцент дела­ется на то, что ученик «должен», а не на то, что он «хо­чет». С другой стороны, первокласснику приятно быть и чувствовать себя взрослее, ответственнее, видеть, что ок­ружающие воспринимают его как школьника. Естествен­но, такое положение вызывает амбивалентные (двойственные) пережива­ния: это и стремление оправдать ожидания, и страх ока­заться плохим учеником. Эти противоречия могут порождать фрустрацию. «Неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания только тогда, когда возникает расхождение между этими притязаниями и такими способностями ребенка, которые в состоянии обеспечить их удовлетворение. Притязания ребенка, т.е. те достижения, которых он во что бы то ни стало хочет до­биться, основываются на возникшей в его предшествую­щем опыте определенной оценке своих возможностей, т.е. самооценке. Эта самооценка стала для него привычной, в результате чего у него возникла потребность сохранить как ее, так и основанный на ней уровень притязаний. Однако в тех случаях, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, возникает конфликт. Признать свою несостоятельность - значит для ребенка пойти в разрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить»1. В таком случае ребенок находится в школе в ситуации неус­пеха, и его реакция на неуспех носит, как правило, не­адекватный характер: он или отвергает свой неуспех, или ищет причины во внешних обстоятельствах, но ни в коем случае не в себе. Мы видим, что для школьника эти реакции носят защитный характер, он не желает допустить в сознание что-либо, способное поколебать его самооценку. Поэтому, например, повышенная обидчивость, как одна из форм аффективного поведения, возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он счи­тает, что несправедливы окружающие учитель, поставив­ший низкую оценку, родители, наказавшие его ни за что, одноклассники, подшучивающие над ним, и т.д.

Одной из наиболее распространенных трудностей в ра­боте с детьми младшего школьного возраста является их эмоциональная неустойчивость, неуравновешенность. По­рой взрослые не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми, или, например, с детьми, слишком болезненно переживающи­ми любое замечание, плаксивыми, тревожными. Помочь учителю разобраться в возможных причинах таких проявле­ний эмоциональных переживаний в каждой конкретной ситуации может школьный психолог.

Условно можно выделить 3 наиболее выраженные груп­пы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

**Агрессивные дети.** Безусловно, в жизни каждого ребен­ка бывали случаи, когда он проявлял агрессию, но, выде­ляя данную группу, мы обращаем внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение.

**Эмоционально расторможенные дети.** Относящиеся к это­му типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если страдают, их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

**Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тре­вожные дети.** Они постесняются громко и явно выражать свои эмоции, будут тихо переживать свои проблемы, бо­ясь обратить на себя внимание.

Несомненно, характер проявления эмоциональных ре­акций связан с типом темперамента. Как мы видим, дети, относящиеся ко второй группе, являются скорее холери­ками, а представители третьей группы - меланхоликами или флегматиками.

Как уже отмечалось выше, такое деление носит дос­таточно умозрительный характер: на практике можно встретить школьников, сочетающих в себе как истероидные черты (которые выделены во второй группе), так и агрессивные тенденции; или детей агрессивных, но в глубине души при этом очень ранимых, робких и безза­щитных. Однако общим, что можно подчеркнуть у всех намеченных групп является то, что неадекватные аф­фективные реакции (проявляющиеся по-разному у раз­личных типов детей) носят защитный, компенсаторный характер.

Рассмотрим случай, описанный психологом Э. Ле Шан: «Около меня сидел мужчина, держа на коленях маленькую хорошенькую девочку. Рядом с ним стоял мальчик, который без конца скулил. Он ныл, что хочет опять в воду, хотя весь дрожал; он канючил, чтобы отец купил ему мячик. Его ноющий голос царапал меня по нервам, ; и я в конце концов не выдержала. Уходя я обернулась и посмотрела на маленького нытика. Его взгляд был прикован к отцовскому колену»1. Дальше автор книги делает вывод, что мальчик хотел не в бассейн, и не новую иг­рушку, а просто обратить внимание отца на себя, он хо­тел, как и его младшая сестра, на колени к отцу, он как бы напоминал (не сознательно, конечно), что он тоже имеет право на такую же любовь и ласку, как его сестра. Мы можем соглашаться или не соглашаться с такой интер­претацией данного случая, но очевидно одно, что неудов­летворенная потребность, подавляемая эмоция всегда рано или поздно выплескиваются в форме неадекватной аффек­тивной реакции. В рассмотренной ситуации мы можем лишь предполагать, почему у мальчика возникла такая потребность, его недостаточно любили в детстве, ему недоставало тепла и ласки со стороны родителей, может быть они были слишком строги с ним, и он не мог в полной мере проявить свое отношение к ним? Почему именно на эту ситуацию он так реагировал? Мы видим, что даже такая простая и привычная даже, на первый взгляд, проблема требует для разрешения ответа на мно­гие, многие вопросы.

Трудности в развитии эмоциональной сферы могут быть обусловлены *особенностями семейного воспитания, отно­шения окружающих к ребенку.* Знание особенностей семей­ного воспитания, влияния родителей на сына или дочь дает возможность объяснить специфику эмоциональных нарушений детей.

В психологической литературе выделяются различные типы неправильного воспитания1. Остановимся на четы­рех, наиболее распространенных типах неправильного воспитания.

**1. Неприятие**. Оно может быть явным и неявным. Явное неприятие наблюдается, например, тогда, когда рождение ребенка было изначально нежелательным, или в случае, если планировалась девочка, а родился мальчик, т.е. когда ребенок не удовлетворяет начальные ожидания родителей. Намного сложнее обнаружить неявное неприятие. В таких семьях ребенок, на первый взгляд, желанен, к нему внима­тельно относятся, о нем заботятся, но нет душевного кон­такта. Причиной тому может быть чувство собственной не­реализованности, например, у матери, для нее ребенок препятствие для развития собственной карьеры, помеха, устранить которую она никогда не сможет, и вынуждена терпеть. Проецируя свои проблемы на ребенка, она создает эмоциональный вакуум вокруг него, провоцирует собствен­ного ребенка на обратное неприятие. Как правило, в семьях, где доминируют такого рода отношения, дети стано­вятся либо агрессивными (т.е. мы их можем отнести к пер­вой группе выделенных форм проявлений эмоциональных нарушений), либо чересчур забитыми, замкнутыми, роб­кими, обидчивыми (т.е. по нашей классификации, третья группа). Неприятие порождает в ребенке чувство протеста. В характере формируются черты неустойчивости, негативиз­ма, особенно в отношении взрослых. Неприятие приводит к неверию в свои силы, неуверенности в себе.

2. **Гиперсоциальное воспитание.** Причина его в непра­вильной ориентации родителей. Это слишком «правиль­ные» люди, пытающиеся педантично выполнять все реко­мендации по «идеальному» воспитанию. «Надо» произве­дено в абсолют. Ребенок у гиперсоциальных родителей как бы запрограммирован. Он чрезмерно дисциплинирован и исполнителен. Гиперсоциальный ребенок вынужден посто­янно подавлять свои эмоции, сдерживать свои желания. При таком типе воспитания возможно несколько путей развития: это может быть бурный протест, бурная агрес­сивная реакция, иногда и самоагрессия в результате психотравмирующей ситуации, или наоборот, замкнутость, отгороженность, эмоциональная холодность.

3. **Тревожно-мнительное воспитание.** Наблюдается в тех случаях, когда с рождением ребенка одновременно возни­кает неотступная тревога за него, за его здоровье и благопо­лучие. Воспитание по этому типу нередко наблюдается в се­мьях с единственным ребенком, а также в семьях, где растет ослабленный или поздний ребенок. В результате ребенок тре­вожно воспринимает естественные трудности, с недоверием относится к окружающим. Ребенок в таком случае несамос­тоятелен, нерешителен, робок, обидчив, мучительно неуве­рен в себе.

4. **Эгоцентрический тип воспитания.** Ребенку, часто единственному, долгожданному, навязывается представ­ление о себе как о сверхценности: он кумир, «смысл жизни» родителей. При этом интересы окружающих не­редко игнорируются, приносятся в жертву ребенку. В ре­зультате он не умеет понимать и принимать во внимание интерес других, не переносит дальнейших лишений, аг­рессивно воспринимает любые преграды. Такой ребенок расторможен, неустойчив, капризен.

Мы так подробно остановились на проблемах личност­ного развития в семье (рассмотрев при этом далеко не все аспекты семейных взаимоотношений), так как, на наш взгляд, семья является одним из важнейших факторов, влияющих на эмоциональную сферу, в отличие, напри­мер, от интеллектуальной.

Однако нельзя не учитывать, что порой эмоциональ­ный стресс у детей провоцируют педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников та­кого поведения и уровня успеваемости, которые для не­которых из них являются непосильными. Помните эпизод из мудрой и доброй сказки «Маленький принц»?

«Если я прикажу какому-нибудь генералу порхать бабоч­кой с цветка на цветок, или сочинить трагедию, или обер­нуться морской чайкой, и генерал не выполнит приказа, кто будет в этом виноват - он или я?

- Вы, ваше величество, - ни минуты не колеблясь, от­ветил Маленький принц.

- Совершенно верно, подтвердил король. С каждого надо спрашивать то, что он может дать».

Игнорирование со стороны учителя индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка может быть причиной различного рода дидактогений, т.е. негативных психических состояний учащегося, вызванных неправиль­ным отношением учителя; школьных фобий, когда ребе­нок боится идти в школу, отвечать у доски и т.п.

Как можно строить работу с детьми, действительно требующими психологической помощи?

Общаясь с детьми, испытывающими эмоциональные затруднения, родителям и педагогам можно предложить следующие рекомендации:

1. Нельзя стремиться учить ребенка подавлять свои эмо­ции, задача взрослых в том, чтобы научить детей правиль­но направлять, проявлять свои чувства.

2. Эмоции возникают в процессе взаимодействия с ок­ружающим миром. Необходимо помочь ребенку овладеть адекватными формами реагирования на те или иные ситу­ации и явления внешней среды.

3. Не надо пытаться в процессе занятий с трудными деть­ми полностью оградить ребенка от отрицательных пережи­ваний. Это невозможно в повседневной жизни, и искусст­венное создание «тепличных условий» лишь на время сни­мает проблему, а через некоторое время она встает более остро. Здесь нужно учитывать не просто модальность эмоций (отрицательные или положительные), а прежде всего их ин­тенсивность. Важно помнить, что ребенку нужен динамизм эмоций, их разнообразие, так как изобилие однотипных положительных эмоций рано или поздно вызывает скуку.

4. Чувства ребенка нельзя оценивать, невозможно тре­бовать, чтобы ребенок не переживал того, что он пережи­вает. Как правило, бурные аффективные реакции - это ре­зультат длительного зажима эмоций.

В заключение можно отметить, что не существует пло­хих или хороших эмоций и взрослый во взаимодействии с ребенком должен непрерывно обращаться к доступному для ребенка уровню организации эмоциональной сферы, способствовать аффективной регуляции ребенка, оптималь­ным способам социализации.

**Вопросы и задания**

1. Каким детям может быть трудно учиться в школе и почему?

2. Понаблюдайте за гиперактивным ребенком на уроке, во время перемены. Подробно опишите его поведение. Проанали­зируйте действия педагога в отношении этого ученика.

3. Каковы психологические особенности леворуких детей? Всегда ли леворукость является причиной неуспеваемости?

4. Каковы наиболее распространенные причины, вызываю­щие эмоциональные нарушения у детей младшего школьного возраста?

5. Что такое «дидактогения»? Какие меры может и должен принять учитель с целью профилактики дидактогений?

**Девиантное поведение у младших школьников, его профилактика и коррекция.**

Проблема девиантного поведения школьников младшего возраста является актуальной и в наши дни, несмотря на всё обилие разнообразных педагогических и психологических методик и приемов.

Давайте для начала узнаем что же такое девиантное поведение.

**Девиантное поведение** (от лат. - отклонение) определяется как отклоняющееся поведение, т.е. как отдельные поступки или система поступков, противоречащих общепринятым в обществе правовым или нравственным нормам.

В обыденном понимании учащийся с девиантным поведением – это так называемый **“трудный ребенок”.**

**Профилактика девиантного поведения** - это комплекс мероприятий, направленных на его предупреждение.

**Коррекция девиантного поведения** – это комплекс мероприятий, направленных на регуляцию мотиваций, ценностных ориентации, установок и поведения личности.

Девиантное поведение младших школьников существенно отличается от девиантного поведения взрослых и обусловлено различными факторами, в том числе возрастными особенностями.

**Основные факторы, приводящие к возникновению и проявлению признаков девиантного поведения детей:**

|  |  |
| --- | --- |
| Факторы девиантного поведения | Характеристика |
| Семейное неблагополучие | одна из основных причин, определяющая состояние и динамику девиантного поведения подростков. Понятие "семейное неблагополучие" охватывает негативные различные характеристики семьи, дефекты ее структурного, количественного и половозрастного состава, внутрисемейные отношения, отношения членов семьи с внешними социальными институтами (школой, производством, досуговыми и другими учреждениями). |
| социальное неравенство | Это находит выражение в низком, подчас нищенском уровне жизни большей части населения, в первую очередь молодежи; в расслоении общества на богатых и бедных; безработицы, инфляция, коррупция и т. д. |
| морально-этический | фактор девиантного поведения выражается в низком морально-нравственном уровне общества, без духовности, психологии вещизма и отчуждении личности. |
| окружающая среда | которая нейтрально благосклонно относится к девиантному поведению. Молодые девианты в большинстве своем выходцы из неблагополучных семей. |
| Биологические факторы | выражаются в существовании неблагоприятных физиологических или анатомических особенностей организма ребенка, затрудняющих его социальную адаптацию. К ним относятся:  -- генетические, которые передаются по наследству. Это могут быть нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, телесные пороки, повреждения нервной системы.  -- психофизиологические, связанные с влиянием на организм человека психофизиологических нагрузок, конфликтных ситуаций, химического состава окружающей среды, новых видов энергии, приводящих к различным соматическим, аллергическим, токсическим заболеваниям;  -- физиологические, включающие в себя дефекты речи, внешнюю непривлекательность, недостатки конституционно-соматического склада человека |
| Психологические факторы | в которые включаются наличие у ребенка психопатологии или акцентуации (чрезмерное усиление) отдельных черт характера. Эти отклонения выражаются в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастения, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обусловливающих неадекватные реакции подростка. Дети с явно выраженной психопатией, которая является отклонением от норм психического здоровья человека, нуждается в помощи психиатров. |
| Социально-педагогические факторы | выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания, в основе которых лежат половозрастные и индивидуальные особенности развития детей, приводящих к отклонениям в ранней социализации ребенка в период детства с накоплением негативного опыта; в стойкой школьной неуспешности ребенка с разрывом связей со школой (педагогическая запущенность), ведущей к несформированности у подростка познавательных мотивов, интересов и школьных навыков. Такие дети, как правило, - изначально бывают плохо подготовлены к школе, негативно относятся к домашним заданиям, выражают безразличие к школьным оценкам, что говорит об их учебной дезадаптации. |

Чтобы лучше понимать специфику девиантного поведения младших школьников, целесообразно дать краткую характеристику психологических особенностей данной возрастной группы.

Младший школьный возраст охватывает период от 6 до лет и представляет собой довольно непростой во многих отношениях отрезок времени.

Именно на этот период приходится адаптация к школе. Причем, происходит это у всех детей по-разному, в зависимости от типа темперамента и личностных особенностей. Если дети-холерики, или дети-сангвиники постоянно отвлекаются на уроках, мешают учителю и одноклассникам, на переменах шумят и даже дерутся, то, например, меланхолики, чувствуют себя зажатыми и стеснительными.

Иногда в период адаптации дети могут терять аппетит, у них может нарушаться сон и увеличиваться плаксивость. Подобные функциональные отклонения связаны, в первую очередь, с психической и физической нагрузкой, которые испытывает ребенок (младший школьник) в связи с изменением образа жизни и, соответственно, возросшим к нему требованиям со стороны учителей и родителей.

Также важно учитывать, что в этом возрасте еще не до конца сформировано критическое [мышление](http://www.koob.ru/superlearning/), соответственно, ребенок еще не в состоянии полностью правильно оценить свои поступки и их последствия.

Но и немаловажную роль здесь играет и воспитание в семье. Если ребенок растет в атмосфере вседозволенности, то, попадая в среду, вводящую правила и ограничения, он будет испытывать дополнительный стресс и дискомфорт, что также может стать причиной проявлений девиантного поведения в разных его формах. В особенной степени это относится к тем детям, которые по каким-либо причинам не посещали детский сад, соответственно, начальная степень социализации ими пройдена не в полной мере.

**Среди разновидностей девиантного поведения, проявляющихся в возрастной группе «младшие школьники» 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.

**Деятельность учителя начальных классов по профилактике девиантного поведения детей младшего школьного возраста:**

1.Наблюдает за поведением во время уроков, поведением во внеурочное время, во время посещения столовой, поведением во время посещения театров, выставок, экскурсий, поведением во время перемены, во время игр.

2. Профилактическая работа с детьми с целью формирования у школьников знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического, психологического здоровья.

**Характеристика высокого уровня сформированности девиантного поведения:**

|  |  |
| --- | --- |
| **Поведение во время уроков** | \*ходит во время уроков, встаёт с места;  \*не выполняет учебные задания во время уроков;  \*отвлекается, поворачивается, разговаривает;  \*недисциплинирован;  \*раздражителен;  \*пассивен в деятельности;  \*прогуливает уроки без уважительной причины;  \* резкая смена настроения. |
| **Поведение во внеурочное время** | \*агрессивен;  \*нарушает нормы и правила поведения в учреждении на перемене и после уроков;  \* провоцирует конфликты;  \*вспыльчив;  \*является неформальным отрицательным лидером;  \*не выполняет общественные поручения |
| **Поведение во время перемены, во время игр.** | \*поддаётся влиянию;  \* является асоциальным лидером;  \* без причины может накинуться,  ударить сверстника;  \*придумывает или участвует в  агрессивных играх |
| **Поведение во время посещения театров, выставок, экскурсий** | \*неустойчивость поведения;  \*грубит;  \*неадекватно реагирует на замечания учителя;  \*проявляет негативные реакции в отношении увиденного;  \* громко смеётся, разговаривает, кричит  \*проявляет протестные реакции; |
| **Поведение во время посещения столовой** | \*агрессивно ведёт себя по отношению к одноклассникам,  \*не соблюдает правил поведения в столовой;  \*проявляет неадекватные реакции (кидается едой, переворачивает стулья, кричит);  \*стремится привлечь к себе внимание;  \*пассивен; |

**Методы профилактики и коррекции девиантного поведения младших школьников:**  
- сказкотерапия (анализ сказок, групповое сочинение историй,   
драматизация сказок);  
- арттерапия (свободное и тематическое рисование, аппликация,  
 лепка из глины, конструирование из бумаги и картона);  
- визуализация (создание в воображении образов желаемой действительности);   
- психогимнастика (этюды на выражение различных эмоций);  
- телесно – ориентированные техники (психомышечная релаксация,   
танцы);  
- игровые методы (подвижные, сюжетно – ролевые игры,   
игры – драматизации);  
- моделирование и анализ проблемных ситуаций;  
- беседа.

Наиболее адекватными для детей младшего школьного возраста методами психологического воздействия являются сказкотерапия и арттерапия.

**Сказкотерапия**. Название метода указывает на то, что его основой является использование сказочной формы. Перспективность использования этого метода в работе с детьми в рамках профилактики приобщения к психоактивным веществам, а также в половом воспитании детей обусловлено следующим: форма метафоры, в которой созданы сказки, сказочные истории, легенды и мифы, наиболее доступна для восприятия ребенка. И в то же время воздействие с помощью метафоры является глубинным и удивительно стойким, т.к. затрагивает не только поведенческие пласты психики, но и ее ценностную структуру. Таким образом, возможна практическая реализация работы по формированию внутриличностных антинаркотических барьеров, наличие которых признается главным защитным фактором от возможной наркотизации, а так же понимания ценности здорового образа жизни. Эффективным может быть сочетание сказкотерапевтических техник с элементами арттерапии.

**Арттерапия** - метод, использующий в качестве средства психолого-педагогического воздействия искусство. Основная цель арттерапии - установление гармоничных связей с окружающим миром и самим собой через искусство. Терапия искусства укрепляет личность ребенка, помогает структурировать его мировоззрение. Творя, дети познают мир, ищут язык, связывающий их с большим, внешним миром и наиболее точно выражающий их собственный внутренний мир. Разнообразие способов самовыражения, положительные эмоции, возникающие в процессе арттерапии, повышают самооценку и адаптационные способности ребенка и таким образом усиливают факторы, защищающие от ВИЧ-инфекции. Поскольку в детском - «конкретном» - подходе к миру существенную роль играет активная манипуляция с объектами, особое значение в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста приобретает использование игровых методов, в частности ролевых и дидактических игр. Ролевая игра - это метод обучения через практические действия. Ребенку предлагается проиграть какую-то жизненную ситуацию в зависимости от роли, которую он получил в соответствии с сюжетом. Использование ролевых игр позволяет обучить ребенка необходимым жизненным навыкам (в частности, навыкам поведения в ситуациях, связанных с возможностью вовлечения в наркотизацию или с опасностью насильственного сексуального контакта).

**Диагностические методики:**

1. Для выяснения уровня развития нравственного сознания применялась методика “Что такое хорошо и что такое плохо” (Н.В.Бордовская, А.А.Реан).

2. Для выявления нравственных ориентаций применялась методика

“Что мы ценим в людях?” (Н.Е.Щуркова).

3. Для определения уровня воспитанности учащихся во внешнеповеденческом аспекте использовалась карта наблюдения (Л.М.Фридман).

4. Для изучения социализированности личности ребенка применялся опрос педагогов класса (Т.А.Марцинковская).

**Причины школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте.**

Понятие “школьная дезадаптация” стало использоваться в последние годы для описания различных проблем и трудностей, возникающих у школьников. Для младшего школьного возраста специфика школьной дезадаптации определяется ведущей в этом возрасте учебной деятельности. С данным понятием связывают отклонения в учебной деятельности – затруднения в учебе, конфликты с одноклассниками и т.д.

Поступление ребенка в школу является переломным момен­том его социализации. Совпадая по времени с возрастным кризи­сом развития, оно несет с собой серьезные испытания его адап­тационных возможностей.

Практически ни у одного ребенка переход от дошкольного дет­ства к систематическому школьному обучению не совершается плавно. Новый коллектив, новый режим, новая деятельность, новый характер взаимоотношений требуют от него новых форм поведения. Приспосабливаясь к новым условиям, организм моби­лизует для этого систему адаптационных реакций.

Считается, что адаптационный характер реакции организма приобретают тогда, когда они отвечают трем условиям:

1) внешние воздействия являются для человека необычными, новыми и создают несоответствие внешней среды свойствам орга­низма и личности на данный момент;

2) ответная перестройка организма и личности происходит в результате более или менее длительного или многократного воз­действия, оставляющего след в тех системах (физиологических и личностных), которые играют главную роль в осуществлении ре­акции на данное воздействие;

3) возникшая в организме и личности перестройка биологи­чески целесообразна.

Для младшего школьного возраста специфика школьной дезадаптации определяется ведущей в этом возрасте учебной деятельностью. Дезадаптация может возникнуть вследствие недостаточного овладения необходимыми компонентами предметной стороны учебной деятельности, недостаточной произвольности поведения, невозможности приспособиться к темпу школьной жизни.

Для начала рассмотрим, каким же приходит ребенок в школу. К концу дошкольного возраста ребенок уже представляет собой в известном смысле личность: он хорошо осознает свою половую принадлежность, умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками, имеет навыки самообладания, умеет подчинять себя обстоятельствам, у него уже развита рефлексия, а также чувства «Я должен» преобладают над мотивом «Я хочу».

В периодизации психического развития ребенка дошкольный возраст имеет определенные границы - от 3 до 7 лет. Кризис 7 лет служит переходным периодом и как бы отделяет младший школьный возраст от дошкольного детства. Тем не менее, сейчас многие дети поступают в школу и включаются в учебную деятель­ность не с 7, а с 6 лет.

Специалисты, работающие с 6-летними детьми, при­ходят к одному и тому же выводу: 6-летний первоклассник по уровню своего психического развития остается дошколь­ником. Он сохраняет особенности мышления, присущие дошкольному возрасту, у него преобладает непроизволь­ная память (так что запоминается главным образом то, что интересно, а не то, что нужно запомнить); специфика вни­мания такова, что ребенок способен продуктивно зани­маться одним и тем же делом не более 10-15 минут. Не будем перечислять все особенности развития до­школьника, очевидно, что детей 6-лет обучать трудно и такое обучение должно строиться с учетом специфики их развития.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становиться «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. С этим связан кризис 7 лет, важно, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен, - будь то стабильные отношения или резко меняющиеся. Меняется восприятие своего места в системе отношении. Как считает Л.И. Божович, кризис 7 лет – это период рождения социального «Я» ребенка.

В этот период изменение самосознания приводит к переоценке ценностей. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, - менее важным. Маленький школьник с увлечением играет, и играть будет долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни.

Перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением новых мотивов и сдвигами, перестановками в иерархической мотивационной системе ребенка. В период кризиса 7 лет проявляется то, что Л.С. Выгот­ский называет обобщением переживаний. Цепь неудач или успехов в учебе, в широком общении, каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса ­чувства неполноценности, унижения, оскорбленного са­молюбия или чувства собственной значимости, компетент­ности исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности, и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний.

Итак, в младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей. Это необычайно сложная дея­тельность, которой будет отдано много сил и времени ­10 или 11 лет жизни.

Учебная деятельность, имея сложную структуру, прохо­дит длительный путь становления. Ее развитие будет продол­жаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения. Ребенок, становясь младшим школьником, несмотря на предварительную подготовку, больший или меньший опыт учебных занятий, по­падает в принципиально новые условия. За довольно короткий период времени он должен приобрести огромное количество новых для него качеств. Кроме этого, для успешного овладения учебной деятельностью у него за довольно короткий период должен повыситься уровень развития психических качеств, что становится весьма трудной задачей для младшего школьника, а в особенности, для 6-летнего школьника. Однако, значение учебной деятельности не ограничивается получением новых знаний, умений и навыков, от ее характера и результативности непосредственно зависит развитие личности младшего школьника. Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Статус отличника или неуспевающего отражается на самооценке ребенка, его самоуважении и самопринятии. Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности – нового аспекта самосознания, который наряду с развитием сферы произвольности можно считать центральным новообразованием младшего школьного возраста. Если чувство компетентности в учебной деятельности не формируется, у ребенка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности.

Поэтому при поступлении в школу и возникает необходимость выявления детей группы риска, для своевременного оказания квалифицированной помощи со стороны социального педагога, который, опираясь на личностный потенциал семьи, сможет обеспечить социально-педагогическую поддержку, для предупреждения развития школьной дезадаптации.



Так же, к числу факторов, приводящих к школьной дезадаптации, можно отнести следующие.

1. Несоответствие школьного режима и санитарно-гигиенических условий обучения психофизиологическим особенностям детей риска.

По данным психофизиологических исследований, абсолютное большинство детей группы риска характеризуют повышенная утомляемость, быстрая истощаемость центральной нервной системы, склонность к патологическому реагированию на чрезмерные нагрузки.

Учителя жалуются на поведение детей на уроках - по­стоянно отвлекаются, не слушают учителя, непоседливы. Объяс­няют это, как правило, недисциплинированностью, нежеланием учиться. А между тем все это - лишь реакция на непосильные требования, способ защиты организма от переутомления.

2. Несоответствие темпа учебной работы на уроке учебным возможностям детей риска.

На уроках в обычных классах дети с риском школьной дезадаптации, как правило, при объяснении нового материала не успевают осознать, понять объяснение. В таких условиях когда темп объяснения материала не соответствует возможности его осознания - сам процесс усвоения идет с выпадением ряда звеньев. В результате знание оказывается неусвоен­ным или усвоенным неправильно. Неизбежный в этом случае внут­ренний дискомфорт, вызванный ситуацией непонимания, затруд­нения, ошибок при выполнении учебных заданий, усугубляет нервно-психическую слабость детей, он ведет к формированию вторичных отклонений и в самой деятельности - к угасанию ее активности, самостоятельности.

3. Экстенсивный характер учебных нагрузок.

Темп обучения в обычном классе, не соответ­ствующий особенностям детей риска, приводит к тому, что вре­мя урока для них расходуется чрезвычайно нерационально. Если на самом важном и ответственном этапе обучения - при объяснении нового материала - они не успевают это объяснение понять, то, естественно, этап закрепления материала становится факти­чески закреплением неправильного понимания знания, упражне­нием в неправильном способе действия. Исправить это положение учитель редко успевает на уроке.

4. Преобладание отрицательной оценочной стимуляции.

Дети группы риска в обычном классе по объективным причи­нам оказываются в наименее благоприятной ситуации. Они полу­чают наибольшее количество замечаний, отрицательных оценок со стороны учителя. И это естественно - они работают медлен­нее, делают больше ошибок. Убеждаясь в том, что старания, которые они вначале прилагают, чтобы заслужить одобрение, похвалу учителя, не дают результатов, что стать вро­вень с другими детьми им не по силам, эти дети теряют надежду на успех. Повышенная тревожность, страх перед порицанием, плохой отметкой становятся их постоянными спутниками, спо­собствуя развитию и углублению болезненных реакций. Все это становится тормозом на пути к овладению знаниями.

5. Конфликтные отношения в семье, возникающие на основе учеб­ных неуспехов школьников.

С поступлением ребенка в школу обсуждение оце­нок и оценочных суждений учителя теперь становится главным в общении ребенка с родителями. Отрицательные оценки поведения и учебной деятельно­сти ребенка со стороны учителя становятся в большинстве случа­ев источником конфликтных отношений в семье или их усугубле­ния. Нередко скла­дывающийся в такой ситуации семейный разлад способствует по­степенному отчуждению ребенка от дома и родителей, является дополнительным источником его травмирования, формирования новых психических отклонений (Г. Ф. Кумарина, 1991).

Младший школьный возраст является важным периодом в формировании личности ребенка. Ведь, именно в этот период появляется большое количество новообразований, формируются основные личностные качества ребенка.

При изучении проблемы школьной дезадаптации было выявлено, что есть определенные факторы, обуславливающие высокий уровень адаптации.

* Благоприятные факторы социальной микросреды
* Полная семья
* Высокий уровень образования отца
* Высокий уровень образования матери
* Правильные методы воспитания в семье
* Отсутствие конфликтной ситуации из-за алкоголизма в семье
* Отсутствие конфликтной ситуации в семье
* Положительный стиль отношения к детям учителя подготовительного класса
* Положительный стиль отношения к детям учителя первого класса
* Функциональная готовность к обучению в школе
* Благоприятный статус ребенка в группе до поступления в первый класс
* Удовлетворенность в общении со взрослым
* Адекватное осознание своего положения в группе сверстников

Важную роль в адаптации ребенка к школе имеет преемственность методов работы и педагогического общения воспитателя детского сада и педагогов школы, работающих с детьми шестилетнего возраста. Дело в том, что одна из частых причин трудностей адаптации шестилетних к школе состоит в резкой смене стиля общения педагога с детьми. Даже при положительном отношении к детям учитель часто применяет более жесткие, авторитарные формы педагогического воздействия, чем те, к которым привыкли дошкольники. Эти формы педагогического воздействия часто воспринимаются ребенком как выражение личной неприязни, что ведет к пассивности, подавляют инициативу, самостоятельность, рождает неуверенность в себе (особенно у робких, застенчивых детей).