

1. Понятие о психологии воспитания

Воспитание, наряду с обучением, является основным предметом изучения педагогической науки. Педагогика занимается целями, задачами, методами воспитания, поэтому главным предметом её исследования является содержание воспитательного процесса, его организация, приёмы, методы и формы, вытекающие из тех целей и задач воспитания, которые на данном историческом этапе выдвигает общество. Изучая содержание и организацию воспитательного процесса, педагогика опирается на закономерности, которые выясняет детская и педагогическая психология.

Психология воспитания - это особая отрасль педагогической психологии, которая исследует внутреннюю психологическую сущность воспитательного процесса. Психология воспитания изучает процесс возникновения новых образований личности – черт характера, привычек, потребностей и мотивов, способов поведения, новых чувств и отношений, которые появляются под влиянием воспитывающих и обучающих воздействий. Она выясняет, почему одни воздействия приводят к одним результатам, а другие – к другим или одни и те же воздействия по-разному влияют на разных людей и даже на одного и того же человека в разных ситуациях. Психология воспитания изучает, какими внешними и внутренними причинами определяются эти результаты. Её предметом является также взаимодействие воспитателя и воспитуемого, превращение внешних воздействий во внутренние новообразования личности. Кратко можно сказать, что предмет психологии воспитания – формирование личности в процессе воспитания.

Психология воспитания – очень молодая отрасль педагогической психологии. Она долгое время не выделялась как самостоятельный раздел психологической теории. Тем не менее необходимость её выделения в самостоятельную отрасль педагогической психологии назрел и вытекает не только из задач воспитания нового человека, но и из того, что закономерности детской психологии, данные о детском развитии невозможно прямо перенести в педагогику, тем более в школьную практику. Психология воспитания, призванная соединять, связывать педагогику и детскую психологию, находится в таком же отношении к теории воспитания, как психология обучения к дидактике.

Наибольшее значение для успешного развития этого раздела педагогической психологии имеет разработка психологической характеристики возрастного облика ребенка и его возрастных особенностей.

Исследования в области психологии воспитания вызваны насущными потребностями педагогики, перед которой общество ставит определенные задачи. Но если задачи воспитания всегда диктуются обществом, то взгляды на сущность воспитательного

процесса, на пути и методы воспитания зависят от представления о личности и движущих силах её развития.

Принципы воспитания в своём разнообразии могут охватывать целесообразным влиянием всю жизнь детей и педагогов наряду с педагогическим воздействием и взаимодействием. В жизни существует и взаимодействие детей с педагогом, и противодействие, и сопротивление им, и непротivление авторитетам, и отчуждение от них. Сознание ребёнка формируется постепенно, в процессе жизни и, прежде всего средствами самой жизни. Поэтому педагогу, чтобы добиваться позитивного результата в воспитании, нужны не только принципы прямого воздействия, но и косвенного, опосредованного, долгосрочного действия на сознание и привычное поведение путём целенаправленного и духовного насыщения всех областей детской жизни. Педагогом должно учитываться содействие самих детей его усилиям, когда воспитанники преодолевают в себе сопротивление и сознательное противодействие воспитательным мерам, стремятся к активному усвоению и приобретению духовных ценностей.

Принципы воспитательного процесса (принципы воспитания) — это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Они отражают специфику процесса воспитания, и в отличие от общих принципов педагогического процесса, рассмотренных нами выше, это общие положения, которыми руководствуются педагоги при решении воспитательных задач.

2. Специфика принципов воспитания

Охарактеризуем требования, предъявляемые к принципам воспитания:

1. Обязательность. Принципы воспитания — это не совет не рекомендация; они требуют обязательного и полного воплощения в практику. Грубое и систематическое нарушение принципов, игнорирование их требований не просто снижают эффективность воспитательного процесса, но подрывают его основы. Воспитатель, нарушающий требования принципов, устраняется от руководства этим процессом, а за грубое и умышленное нарушение некоторых из них, как, например, принципов гуманизма, уважения к личности, может быть привлечен даже к судебному преследованию,

2. Комплексность. Принципы несут в себе требование комплексности, предполагающее их одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах воспитательного процесса. Принципы используются не в цепочке, а фронтально и все сразу.

3. Равнозначность. Принципы воспитания как общие фундаментальные положения равнозначны» среди них нет главных и второстепенных, таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить на завтра. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения течения воспитательного процесса.

В то же время принципы воспитания — это не готовые рецепты, а тем более не универсальные правила, руководствуясь которыми воспитатели могли бы автоматически достигать высоких результатов. Они не заменяют ни специальных знаний, ни опыта, ни мастерства воспитателя. Хотя требования принципов одинаковы для всех, их практическая реализация лично обусловлена.

Принципы, на которые опирается воспитательный процесс, составляют систему. Существует и существовало много систем воспитания. И естественно, характер, отдельные требования принципов, а иногда и сами принципы не могут оставаться в них неизменными. Современная отечественная система воспитания руководствуется следующими принципами:

- общественная направленность воспитания;
- связь воспитания с жизнью, трудом
- опора на положительное в воспитании;
- гуманизация воспитания;
- личностный подход;
- единство воспитательных воздействий.

3. Личность как объект и субъект воспитательного процесса

Воспитание растущего человека как формирование развитой личности составляет одну из главных задач современного общества. Преодоление отчуждения человека от его подлинной сущности, формирование духовно развитой личности в процессе исторического развития общества не совершается автоматически. Оно требует усилий со стороны людей, и эти усилия направляются как на создание материальных возможностей, объективных социальных условий, так и на реализацию открывающихся, на каждом историческом этапе новых возможностей для духовно-нравственного совершенствования человека. В этом двуедином процессе реальная возможность развития человека как личности обеспечивается всей совокупностью материальных и духовных ресурсов общества.

Однако наличие объективных условий само по себе еще не решает задачу формирования развитой личности. Необходима организация систематического, базирующегося на знании и учете объективных закономерностей развития личности процесса воспитания, который служит необходимой и всеобщей формой этого развития. Целевая установка воспитательного процесса состоит в том, чтобы каждого растущего человека сделать борцом за человечность, что требует не только умственного развития детей, не только развития их творческих потенций, умений самостоятельно мыслить, обновлять и расширять свои знания, но и развития образа мышления, развития отношений, взглядов, чувств, готовности к участию в экономической, социальной, культурной и политической жизни, личностно-общественного становления, развития многообразных способностей, центральное место в которых занимает способность быть субъектом общественных отношений, способность и готовность участвовать в социально необходимой деятельности.

Исторически сформировавшаяся система воспитания обеспечивает присвоение детьми определенного круга способностей, нравственных норм и духовных ориентиров, соответствующих требованиям конкретного общества, но постепенно средства и способы организации становятся непродуктивными.

И если данному обществу требуется формирование у детей нового круга способностей и потребностей, то для этого необходимо преобразование системы воспитания, способной организовывать эффективное функционирование новых форм воспроизводящей деятельности. Развивающая роль системы воспитания при этом выступает, открыто, делаясь объектом специального обсуждения, анализа и целенаправленной организации.

Формирование человека как личности требует от общества постоянного и сознательно организуемого совершенствования системы общественного воспитания, преодоления застойных, традиционных, стихийно сложившихся форм. Такая практика преобразования сложившихся форм воспитания немыслима без опоры на научно-теоретическое психологическое знание закономерностей развития ребенка в процессе онтогенеза, ибо без опоры на такое знание существует опасность возникновения волюнтаристского, манипулятивного воздействия на процесс развития, искажения его подлинной человеческой природы, техницизм в подходе к человеку.

Суть подлинно гуманистического отношения к воспитанию ребенка выражена в тезисе его активности как полноправного субъекта, а не объекта процесса воспитания. Собственная активность ребенка есть необходимое условие воспитательного процесса, но сама эта активность, формы ее проявления и, главное, уровень осуществления,

определяющий ее результативность, должны быть сформированы, созданы у ребенка на основе исторически сложившихся образцов, однако не слепого их воспроизведения, а творческого использования.

Личность является продуктом развития психики человека в социальных условиях. На определенном уровне социального и психического развития человек становится личностью. Для общества не безразлично, какой личностью он станет. Чтобы формировать его в нужном направлении, организуется специальный процесс воспитания. Воспитание, следовательно, это управление развитием и формированием личности, главным образом – её нравственной сферы. Воспитательный процесс только тогда способен управлять формированием личности, когда в его основе лежат те же механизмы, по которым личность формируется в социальной среде. Эти механизмы очень сложны и во многом ещё науке неизвестны.

Любое качество, например, честность, правдивость, организованность, существует только в контексте целостной личности человека, в его поведении, системе его отношений к действительности, его взглядов и убеждений. Проявление каждого из этих качеств будет меняться в зависимости от того, с какими другими качествами и особенностями субъекта оно связано и, главное, какие потребности в нем реализуются. Последнее особенно важно, так как ни одно качество личности невозможно понять и объяснить, если не известно, для удовлетворения какой потребности возникло это качество.

Следовательно, важно так строить педагогический процесс, чтобы воспитатель руководил деятельностью ребенка, организуя его активное самовоспитание путем совершения самостоятельных и ответственных поступков. Педагог-воспитатель может и обязан помочь растущему человеку пройти этот - всегда уникальный и самостоятельный - путь морально-нравственного и социального развития. Воспитание представляет собой не приспособление детей, подростков, юношества к наличным формам социального бытия, не подгонку под определенный стандарт. В результате присвоения общественно выработанных форм и способов деятельности происходит дальнейшее развитие - формирование ориентации детей на определенные ценности, самостоятельности в решении сложных нравственных проблем. “Условие эффективности воспитания - самостоятельный выбор или осознанное принятие детьми содержания и целей деятельности”.

Под воспитанием понимается целенаправленное развитие каждого растущего человека как неповторимой человеческой индивидуальности, обеспечение роста и совершенствования нравственных и творческих сил этого человека, через построение такой общественной практики, в условиях которой то, что у ребенка находится в

зачаточном состоянии или пока только составляет возможность, превращается в действительность. “Воспитывать - это, значит, направлять развитие субъективного мира человека”, с одной стороны, действуя в соответствии с тем нравственным образцом, идеалом, который воплощает требования общества к растущему человеку, а с другой стороны, преследуя цель максимального развития индивидуальных особенностей каждого ребенка. Как указывал Л.С.Выготский, “учитель с научной точки зрения - только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником”.

Такой подход к построению процесса воспитания - как активного целенаправленного формирования личности - согласуется с нашей методологической установкой на оценку роли общества и места генотипа растущего человека в становлении его личности. Достижения современной науки, в том числе труды отечественных философов и психологов, педагогов и физиологов, юристов и генетиков, свидетельствуют о том, что только в социальной среде в процессе целенаправленного воспитания происходит действенная выработка программ социального поведения человека, формируется человек как личность. Причем социальная обусловленность развития личности носит конкретно-исторический характер. Но социально-историческое формирование личности не представляет собой пассивного отражения общественных отношений. Выступая и субъектом, и результатом общественных отношений, личность формируется через ее активные общественные действия, сознательно преобразуя и окружающую среду, и саму себя в процессе целенаправленной деятельности. Именно в процессе целенаправленно организуемой деятельности формируется в человеке важнейшая, определяющая его как развитую личность потребность в самоутверждении.

Потребность найти своё место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в своих собственных – одна из центральных потребностей человека. Эту потребность иногда называют – потребностью в самоутверждении. От того, как удовлетворяется эта потребность, в чем будет человек искать удовлетворения потребности, в очень большой степени зависит вся структура его личности. Одна из основных форм реализации потребности в самоутверждении – потребность в одобрении, признании, уважении со стороны окружающих людей: родных, учителей, сверстников. Чтобы удовлетворить эту потребность ребенок должен отвечать определенным требованиям, предъявляемым обществом к детям данного возраста, подчиняться установленным правилам, выполнять свои обязанности.

Отношение окружающих выражается в оценках поступков ребенка, его деятельности или даже всей его личности. Под влиянием отношения окружающих и их

оценок у ребенка складывается собственное отношение к самому себе и самооценка своих возможностей в отдельных видах деятельности и своей личности в целом. На основе же самооценки у него складывается определенный уровень притязаний, т.е. тот уровень достижений, на который он считает себя способным. Достижения ниже уровня притязаний ущемляют его потребность в самоутверждении, кажутся ему недостаточными, обидными, приносят ему огорчения (либо заставляют стремиться к большему, либо вообще убивают всякие стремления и порывы).

Формирование личности ребенка в значительной степени зависит от того, как складываются отношения между его притязаниями, самооценкой, требованиями к себе и реальными возможностями. Эти отношения могут сложиться по-разному. Самооценка может оказаться ниже реальных возможностей ребенка, что может привести к робости, неуверенности в себе, к отсутствию дерзаний. Тогда, в процессе развития человек может не реализовать своих возможностей. Может случиться, что притязания потребуют напряжения всех сил, что приведет к интенсивному развитию всех способностей человека. Наконец, может оказаться, что притязания в какой-то области деятельности или притязания на определенное положение в обществе или коллективе намного превышают возможности человека. В этом случае, оценка других людей, собственный опыт обычно перестраивают самооценку и притязания и приводят их в соответствие с возможностями личности.

В ходе развития и формирования личности ее потребности изменяются не только по содержанию, но и по структуре: от элементарных, непосредственных и произвольно действующих, от простых влечений и желаний развитие идет к потребностям опосредствованным, произвольным, к сознательно поставленным целям и принятым намерениям. Цели и намерения индивида по мере развития личности начинают определяться не столько ближайшими эмоционально привлекательными объектами, сколько принятыми и выработанными индивидом ценностями, нравственными убеждениями, принципами, идеалами и мировоззрением. Поведение, соответствующее этим высшим ценностям, само становится потребностью. Поэтому одна из важнейших задач психологии воспитания – понять и объяснить закономерности развития потребностей, прежде всего, выделить возрастные этапы и особенности этого процесса, методы воспитания потребностей и их роль в формировании личности. Управлять формированием личности можно на научной основе. Для этого необходимо знать психологическую природу личности, иметь четко поставленные цели воспитания для каждого возрастного периода, представления о методах воспитания и критериях уровня воспитанности.

4. Психологический анализ целей воспитания

Абстрактно взятые психические качества не могут служить непосредственной целью воспитания, так как сами эти качества получают подлинное раскрытие лишь в контексте целостной личности человека. Строение и характер любых психологических качеств зависят от направленности личности, от их соотношения с другими свойствами человека и от той функции, которую эти качества выполняют в общей системе поведения. Конечно, педагогика руководствуется всегда теми целями, которые на данном историческом этапе ставит перед воспитанием общество. Значит ли это, что для педагогики достаточно обозначить лишь те общие требования, которые, в конечном счете, предъявляются к человеку нашего общества? Иначе говоря, достаточно ли указать тот образец, тот идеал человека-гражданина, к которому должно стремиться воспитание, чтобы можно было считать, что проблема целей воспитания уже получила свое конкретно-педагогическое решение? Конечно, нет. Для того чтобы цели воспитания были поставлены как педагогические, чтобы они смогли стать руководством к практическому педагогическому действию, необходима их специальная разработка. При этом надо учитывать возрастные особенности детей и те средства, которые способны привести на том или ином этапе развития к желаемому педагогическому результату. Это возможно сделать, только опираясь на знание возрастных особенностей формирования личности ребенка, т. е. на знание социальной ситуации развития. Так, в соответствии с моральным кодексом нашего общества у подрастающего поколения необходимо воспитывать определенные нравственные идеалы и определенный облик личности. Общая цель здесь ясна. Но что конкретно надо воспитать, например, у детей семи лет или у детей раннего и дошкольного возраста? Каким должен быть ребенок в два, четыре, семь, девять лет, чтобы в конечном счете из него вырос такой человек, какого хочет видеть общество? Какие черты поведения и деятельности, какие чувства и переживания, какую систему отношений к действительности, какие представления и понятия, а главное – какие конкретные потребности и мотивы поведения необходимо воспитать у дошкольников, у младших школьников, подростков и старшеклассников, чтобы это привело к формированию именно коллективистической направленности у наших учащихся?

Иначе говоря, возникает множество вопросов: что составляют по своей психологической природе те нравственные качества личности, которые мы хотели бы воспитать у детей? Какие, в соответствии с этим, конкретные цели воспитания должны быть поставлены в отношении детей разного возраста? Каким конкретным требованиям к

нравственному облику должен соответствовать ребенок того или иного возраста для того, чтобы можно было сказать, что нравственное формирование его личности идет в соответствии с целями воспитания? Каковы должны быть его чувства и переживания, как он должен относиться к окружающему, как поступать в тех или иных обстоятельствах, чего хотеть и к чему стремиться?

Если исходить из того, что важнейшей целью воспитания является формирование определенной структуры мотивационно-потребностной сферы и соответствующих ей форм и способов поведения, то надо хорошо представлять себе, как должны и как могут быть реализованы эти особенности в каждом возрасте, каков должен быть облик воспитанного в этом смысле ребенка в каждом возрасте с учетом бесконечных индивидуальных вариантов.

Таким образом, важнейшая задача психологии воспитания, без решения которой невозможно организовать целенаправленный воспитательный процесс, – разработка конкретных целей воспитания для каждого возрастного периода развития ребенка. Конкретные цели воспитания являются результатом воплощения требований, предъявляемых к человеку обществом, конкретные требования к конкретному ребенку – к его интересам, потребностям, стремлениям, чувствам, к его направленности и поведению. Именно система таких требований, которые, с одной стороны, вытекают из общих целей воспитания, с другой – опосредуются возрастными особенностями личности ребенка, и должна стать педагогической целью, определяющей содержание и методы воспитания детей на каждом этапе их развития. В связи с этим задача психологии воспитания и формирования личности – исследование возрастных психологических особенностей ребенка. Причем нельзя ограничиваться характеристикой отдельных психических процессов, а следует раскрывать структуру целостной личности ребенка в ее становлении и развитии. По отношению к этой целостной личности дается и характеристика отдельных психологических процессов и функций.

5. Психологический смысл методов воспитания

Под методами воспитания обычно понимаются целенаправленные действия педагога или педагогического коллектива по отношению к отдельному воспитаннику, группе или целому детскому коллективу.

Методы воспитания зависят от целей воспитания. В то же время и те и другие зависят от понимания личности и путей ее формирования. Те педагоги и психологи, которые рассматривают личность как совокупность индивидуальных особенностей,

каждая из которых может быть отдельно и самостоятельно сформирована путем соответствующего обучения, естественно, выводят методы воспитания из методов обучения. Главное внимание при этом уделяется разъяснению (ученик должен понять, что хорошо, что плохо, как надо, как не надо поступать) и научению. Последнее осуществляется путем показа, примера, объяснения, упражнения, повторения. Здесь применяются поощрение и наказание, чтобы выработать у ученика навык правильного поведения или отношения и затормозить неправильное. Легко заметить, что такой подход к методам воспитания ничем не отличается от методов обучения. Согласно этой точке зрения нравственные черты формируются точно так же, как навыки грамотного письма или устного счета.

Специальные психологические исследования по формированию качеств личности и отдельных форм поведения (добросовестность в учении, аккуратность в одежде и привычки личной гигиены, организованность в выполнении некоторых моментов режима дня, дисциплинированность и т. п.) показали, что не всегда происходит закрепление этих форм поведения и превращение их в устойчивые качества личности, даже если воспитанники понимают важность и нужность этих качеств поведения, умеют выполнять все так, как требуется, длительно упражняются под контролем взрослых и т. д. В то же время целые комплексы качеств формируются у детей без объяснения им значимости, важности, моральной ценности этих качеств, без специально организованных упражнений и тренировок, без поощрения и наказания.

Новые образования в личности – будь это качества личности или устойчивые формы поведения – усваиваются и становятся достоянием личности, фактом ее развития только в тех случаях, когда они соответствуют желаниям, стремлениям, т.е. каким-либо потребностям самого ребенка. Поэтому любой метод будет иметь успех, если он опирается на имеющиеся у ребенка потребности. Любой метод не достигнет цели, если он будет действовать вопреки имеющимся у ребенка потребностям. Это не значит, однако, что воспитатель должен покорно следовать за имеющимися у ребенка потребностями и мотивами. Ведь сама мотивационно-потребностная сфера тоже развивается и формируется в процессе воспитания. Поэтому отношение к методам воспитания должно исходить из того, какие мотивы, потребности и системы взаимоотношений с миром формируются и развиваются в результате применения этих методов.

Из сказанного ясно, что главное в методах воспитания – это не отдельные воздействия педагога, как бы правильно они ни были выбраны. Главное, что воспитывает и формирует личность ребенка, – это его собственная деятельность. Но для того чтобы воспитывалась именно такая структура личности, которая нужна обществу, необходимо

так организовать деятельность ребенка, чтобы в ней формировались именно те мотивы, потребности и отношения, которые хотят сформировать.

В педагогике стало аксиомой, что труд является мощным средством воспитания, что к формированию нравственности ведет не любой труд, а только труд с высоконравственными мотивами. Труд только для собственного обогащения, нравственность не сформирует. Значит, трудовая деятельность ребенка должна быть организована так, чтобы в ней формировались и подкреплялись высоконравственные мотивы и потребности.

Вторая, не менее важная сторона дела заключается в том, что в деятельности формируются и способы, привычные формы реализации потребностей и мотивов, т. е. формируются устойчивые формы поведения. Поэтому деятельность должна быть организована так, чтобы в ней формировались и воспитывались не только соответствующие потребности и мотивы, но и наилучшие, наиболее приемлемые для общества, оптимальные формы поведения, чтобы дети умели наилучшими, социально наиболее ценными способами реализовать свои общественно ценные мотивы. В связи с этим очень важно выбрать конкретные меры воздействия, конкретные воспитательные методы и приемы, которые помогут правильно организовать жизнь и деятельность ребенка. Педагогика располагает целым арсеналом методов и приемов воздействия на учащихся и детский коллектив. Какими из них в каких случаях лучше пользоваться? Успех применения любой меры воздействия зависит в значительной степени от того, становятся ли требования воспитателя также и требованиями воспитанника к самому себе, Если они остаются для воспитанника лишь внешними требованиями или внешними воздействиями, их эффект может оказаться не только малым, но даже и противоположным тому, на что рассчитывал воспитатель.

Успех воспитательного воздействия зависит не только от того, какой смысл вкладывает в свое воздействие воспитатель, но и от того, какой смысл усматривает в нем воспитанник, – в частности, какие мотивы он приписывает воспитателю. С этой точки зрения любой педагогический метод или прием сам по себе не может быть ни хорош, ни плох. Его эффективность зависит от того, как относится воспитанник к самому требованию, которое ему предъявляют, и от того, какое отношение к себе со стороны воспитателя усматривает воспитанник в этом требовании. Например, хорошо или плохо наказание, замечание, удаление из класса? Если эти действия педагога воспринимаются и переживаются учеником как придирка, проявление плохого настроения учителя или непонимание учителем намерений ребенка, желание унижить его или оскорбить, они формируют у ученика враждебность к учителю, желание сопротивляться, вызывают

переживание обиды и несправедливости и ни к чему хорошему не ведут. Если эти же действия учителя воспринимаются как выражение справедливости (даже справедливого наказания), заботы, они формируют совсем иное отношение и пробуждают положительные мотивы.

Иногда для ученика смысл воздействия зависит от формы. Так, требование, предъявленное в уважительной форме, воспринимается как выражение справедливости и даже доверия и не только принимается учеником, но и вызывает желание что-то изменить в себе, т. е. актуализирует положительные мотивы и намерения. То же самое требование, предъявленное в другой форме, может вызвать бурное сопротивление, чувство обиды, униженности, желание мстить и т. д.

Таким образом, для успеха любого воздействия важно, с одной стороны, отношение воспитателя к воспитаннику, которое проявляется в выборе меры и формы воздействия, с другой – восприятие и переживание этого отношения воспитанником. Именно это последнее делает выбор воздействия особенно сложной проблемой для учителя. Педагогическая практика и психологические исследования показывают, что нередко случаи, когда самые правильные требования и настойчивые воздействия учителя, исходящие из лучших намерений, воспринимаются учащимися превратно, приобретают для них неприемлемый смысл. Получается, что ребенок и взрослый говорят как бы на разных языках. Взрослый вкладывает в свои воздействия один смысл, а ребенок – другой. Такое непонимание между взрослым и ребенком называется смысловым барьером. Смысловой барьер может возникнуть и тогда, когда одно и то же явление имеет разный смысл для учителя и ученика, когда-то, что учитель считает хорошим, ученик считает плохим, и наоборот.

Возникновение смыслового барьера между ребенком и взрослым является серьезным препятствием в воспитательной работе и фактически уничтожает эффективность любых методов воздействия. Смысловой барьер может возникнуть по отношению к отдельному требованию и по отношению к определенному человеку или, что особенно опасно, по отношению ко всем взрослым людям и ко всем воспитательным воздействиям. Специальные психологические исследования показали, что наиболее частая причина возникновения смыслового барьера – это воздействие на ученика без учета мотивов его поступков и его собственного представления о действительности, о себе и своем поведении. Поэтому главная проблема для педагога – не просто выбрать прием воздействия, а понять мотивы ученика, его взгляды, ценности, отношения и решить, как поступить, чтобы ученик правильно воспринял то отношение к нему, которое педагог

хотел выразить. Для этого, помимо жизненного опыта и педагогического мастерства, необходимы глубокие психологические знания.

Относительно мер воздействия, связанных с формированием у детей правильного поведения, основное правило заключается в том, что требование от ребенка определенных форм поведения должно сочетаться с научением его этим формам поведения. Какими бы мотивами ни побуждался ребенок, он может быть аккуратным и добросовестным в учении только при условии, что он это умеет. Желаемое поведение осуществится только при условии, когда человек и хочет (или считает нужным) и может вести себя определенным образом, т. е. когда есть и мотив и умение. Последнему надо научить ребенка при помощи всех тех методов, которыми располагает педагогика обучения, учитывая при этом возрастные и индивидуальные особенности ребенка.

В психологических исследованиях, посвященных отдельным устойчивым формам поведения, выделен целый ряд условий, без соблюдения которых эти формы поведения сформировать невозможно. Было изучено, например, как младшие школьники выполняют общественное поручение. Выяснилось, что если задание дается не персонально ребенку, а группе, то каждый член группы может не отнести задания к себе и поэтому не выполнить его. Чтобы научить младших школьников хорошо выполнять общественное поручение или любое сложное задание, отсроченное во времени, необходимо добиться не только того, чтобы ребенок принял задание, отнес его к себе, захотел его выполнить (мотивационная сторона), но и сформировать у ребенка целый ряд специальных умений. Во-первых, чтобы понять задание, ученик должен повторить его, продумать, представить себе способы его выполнения. Во-вторых, не откладывая, тут же спланировать работу: наметить точный срок выполнения, распределить работу по дням и даже часам, определить результат каждого отрезка работы. Владеть этими элементарными приемами необходимо для того, чтобы мотив не угас, чтобы намерение ребенка выполнить задание не ослабело из-за неумения.

Были проведены исследования, которые показали, как формируется у младших школьников организованность при выполнении режима в школе-интернате, умение работать без отвлечений. Оказалось, что для закрепления этих форм поведения надо, с одной стороны, вызвать у детей внутреннее побуждение овладеть требуемыми формами поведения, а с другой – правильно организовать обучение этим формам поведения. Например, при обучении организованности использовались песочные часы как внешнее наглядное средство, помогающее детям научиться контролировать время, соотносить его со своими действиями и тем самым овладеть нужным темпом работы, что является важнейшим компонентом организованности.

Эти примеры показывают, что при обучении любой форме поведения необходимо проанализировать те психологические компоненты, те конкретные умения и навыки, овладение которыми нужно для успешного выполнения именно этой деятельности. Этим умениям и навыкам следует учить детей постепенно и последовательно, так чтобы требование шло в ногу с овладением умением. Это первый принцип. Второй важный принцип обучения ребенка определенным формам поведения – расчленение сложной деятельности на более простые, относительно самостоятельные действия, которые легче освоить. Каждый успех надо непременно подкреплять, потому что подкрепление по ходу обучения питает мотив, не дает ему угаснуть. Известно, что при отсроченном подкреплении постепенно угасает и непосредственный мотив и намерение.

Итак, все методы педагогического воздействия должны помогать так, построить отношения ребенка с окружающими людьми и организовать его поведение, деятельность, чтобы он постоянно жил в системе отношений, соответствующих нашим нравственным нормам. Сама жизненная ситуация должна побуждать воспитанника действовать согласно этим нормам, чтобы он и хотел поступать так, как нужно, и умел поступать так, как хочет.

2. Истоки психологии воспитания

Процесс воспитания интересный, часто непредсказуемый, всегда творческий. Многие педагоги и психологи говорят о парадоксах воспитания, озвучивая вопросы, на которые трудно ответить. Хочется обратиться к образному и вдумчивому описанию воспитания, которое дал в своей книге "Педагогика для всех" писатель, журналист "Учительской газеты" и "Первое сентября" Симон Львович Соловейчик: "Воспитание детей — старейшее из человеческих дел, оно ни на один день не моложе человечества; оттого оно кажется несложной работой: все справляются, и мы справимся. В действительности оно обманчиво, я бы сказал - коварно. В древности его считали труднейшим из занятий, искусством из искусств"^[1].

Так что же представляет собой процесс воспитания?

Проблема воспитания столь обширна, что ей занимаются многие науки — философия, педагогика, социология, психология и другие. И каждая из этих наук обозначает свой предмет исследования в данном процессе.

Психология выявляет психологические механизмы и закономерности процесса воспитания.

В словаре Вл. Даля понятие **воспитывать** означает "заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего, до возраста его; в низшем значении вскармливать, взращивать (о растении), кормить и одевать до возраста; в высшем значении научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно...". Толковый словарь С. И. Ожегова описывал воспитание как "навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни".

Важно отметить, что в педагогической и психологической литературе мы встречаем определение воспитания и как передачу социального опыта, и как воздействие на человека и группу людей, и как организацию образа жизни и деятельности воспитанников, и с как создание условий для развития личности. Такое многообразие определений связано как с позицией автора, так и с влиянием обыденного сознания на формулировки данного термина.

В **психологии** процесс воспитания рассматривается в первую очередь как целенаправленное **создание условий** (материальных, духовных, организационных), способствующих формированию:

- 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира;
- 2) мировоззрения;

3) поведения (как проявления отношения и мировоззрения).

Важно отметить, что психологи связывают процесс воспитания с развитием "смысловой сферы личности — личностных смыслов и выражающих их в поведении личности смысловых установках" [2], с "развитием мотивационно-потребностной сферы психики ребенка, процесса открытия его сознанию смыслов и мотивов человеческой деятельности" [3].

Рассматривая воспитание с точки зрения психологической науки, будем обращать внимание на механизмы, закономерности развития личности человека, которые определяют весь ход этого процесса.

Психологической *сущностью* процесса воспитания является понимание и учет психологических механизмов формирования личности при взаимодействии воспитателя и воспитанника, изучение эффекта воспитательных воздействий в зависимости от различных индивидуально-психологических особенностей ребенка.

Процесс воспитания человека связан с его социализацией и формированием личности. Рассмотрим взаимосвязь между этими понятиями, а также психологические механизмы социализации и формирования личности.

Социализация — это непрерывный процесс усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта.

Важно обратить внимание на понятия "ценности" и "норма", которые наиболее явно отражают процесс социализации ребенка.

Ценности, по словарю С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, обозначают важность, значение. В психологии ценности рассматриваются не как объективные свойства предметов или явлений, а как субъективная оценка конкретных свойств, которые вовлечены в систему общественных отношений. Система ценностей задается через интенциональные нормы и служит повседневным ориентиром в предметной и социальной действительности человека.

Норма, по словарю С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, — признанный обязательным порядок. Однако норма, в психологическом смысле слова, подразумевает не только "сообразность поведения" (по А. В. Петровскому), но и его творческую направленность. Не зря Л. С. Выготский отмечал, что "норма представляет из себя чисто отвлеченное понятие некоторой средней величины наиболее частных случаев и на деле не встречается в чистом виде — всегда с некоторой примесью ненормальных форм".

Под социальными ценностями и нормами понимают сложившиеся в социуме правила, образцы, эталоны поведения, которые регламентируют и регулируют жизнедеятельность человека в системе общественных отношений. Они определяют границы допустимого и недопустимого в поведении человека в различных (конкретных) условиях жизни и деятельности.

Принято различать формы существования социальных норм:

— *нормы морали* — правила поведения внутри конкретной социальной группы, в которых выражаются социальные представления о хорошем или плохом, о добре и зле и т.д., нарушение которых вызывает осуждение в обществе;

— **правовые нормы** — формально определенные правила поведения, установленные либо санкционированные государством и поддерживаемые его принудительной силой; правовые нормы выражены в законах или других нормативных правовых актах;

— **религиозные нормы** — правила поведения, сформулированные в текстах священных книг либо установленные религиозными организациями;

политические нормы — правила поведения, которые регулируют политическую деятельность, отношения между гражданином и государством и т.п.;

эстетические нормы закрепляют представления о прекрасном и безобразном и т.д.

В процессе социализации, который длится всю жизнь, А. В. Петровский выделил три макрофазы социального развития личности:

1) **детство** — **адаптация** индивида, выражающаяся в овладении нормами социальной жизни;

2) **отрочество** — **индивидуализация**, выражающаяся в потребности индивида в максимальной персонализации, в потребности "быть личностью";

3) **юность** — **интеграция**, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности группового и собственного развития. В процессе социализации личность примеривает на себя и выполняет различные роли, которые называются социальными. Через эти роли человек проявляется как социальный индивид, личность.

Социализация личности происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, а воспитание рассматривается как **процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации** (семейное, религиозное, школьное воспитание). Таким образом, воспитание выступает своеобразным **механизмом управления процессами социализации**.

Современная ситуация, связанная с интенсивным развитием рыночной экономики и некоторой переориентацией на материальные ценности, вызвала определенное усиление развития у молодых людей таких качеств, как эгоцентризм, равнодушие, пассивность. Воспитание же позволяет преодолеть или ослабить отрицательные последствия социализации, **"придать ей гуманистическую ориентацию, востребовать научный потенциал для прогнозирования и конструирования педагогической стратегии и тактики"** ^[4].

Взрослый человек помогает ребенку социализироваться, и в то же время исправляет некоторые негативные моменты стихийной социализации растущего человека.

В работе Л. С. Выготского "Педагогическая психология", написанной в 1926 г., автор обосновывает идеи воспитания ребенка, опираясь на теоретические основы психологии и подтверждая их примерами, взятыми из практики.

"Ребенок воспитывается на собственном опыте. Психологическая точка зрения требует признать, что в воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя все" ^[5].

"Воспитание имеет целью не приспособление к уже существующей среде... элементы среды могут заключать подчас совершенно вредные и губительные влияния. Вот почему на долю учителя в процессе воспитания выпадает тоже активная роль — лепить, кромсать элементы среды, сочетать их самым разным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна" ^[6]. Речь идет о том, чтобы учитель брался "лепить" не ребенка непосредственно, а среду и только через нее ребенка. Коллектив детей под руководством грамотного, любящего детей педагога является лучшей социальной средой, воспитывающей ребенка как личность.

Можно сделать общий вывод: ребенка, ученика воспитывает не учитель непосредственно, а педагогически организованная учителем социальная среда, в которой ученик воспитывается сам.

Более широким понятием, чем воспитание, является понятие **формирование личности**. **Формирование личности — процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности** (Л. И. Божович).

Важно подчеркнуть, что на формирование личности человека влияют разные факторы, взаимосвязанные и взаимообусловленные:

- 1) общественное бытие и сознание, утвердившиеся в стране;
- 2) специфические особенности производства, быта, культуры и природы населенного пункта и географического региона в целом, в котором живет и развивается человек;
- 3) семья, в которой он родился и воспитывается;
- 4) среда неформального общения: соседи, друзья, знакомые и т.д.;
- 5) общественное воспитание в разных внешкольных учреждениях (спортшколы, кружки и т.п.);
- б) школа, в которой учится и воспитывается ученик.

Отметим, что указанные факторы оказывают на ребенка свое влияние не прямо и непосредственно, а лишь преломляясь через **внутренние условия самой личности** школьника (психические особенности, мировоззрение, внутренние потребности и интересы, ценностные ориентации).

Таким образом, в процессе жизни идет формирование личности человека, требования общества связаны с непрерывным процессом социализации, воспитание же выступает как некоторый механизм управления данными процессами, но не является определяющим в развитии личности конкретного человека. Мы никогда не можем с точностью предсказать итог нашего воспитания.

Поэтому достаточно сложно говорить о воспитательных технологиях. Педагогические технологии — это сложные системы приемов и методик, объединенных приоритетными общеобразовательными целями. В основе педагогической технологии лежит идея полной управляемости учебно-воспитательным процессом, его проектирование и возможность анализа путем поэтапного воспроизведения. Процессы создания и осуществления воспитательных технологий значительно сложнее, чем технологии обучения,

так как в основе их всегда лежат более личностные отношения между воспитателем и учащимися. Воспитательные технологии включают следующие системообразующие компоненты: **диагностирование, целеполагание, проектирование, конструирование, организационно-деятельностный компонент, контрольно-управленческий компонент**. Наиболее известными воспитательными технологиями являются: гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили, технология коллективного творческого воспитания И. П. Иванова, технология гуманного коллективного воспитания

В. А. Сухомлинского, технология организации и проведения группового воспитательного дела (по Н. Е. Щурковой). Характерной особенностью как технологий обучения, так и технологий воспитания **является возможность воспроизведения воспитательной цепочки и ее пошаговый анализ**.

Развитие ребенка, его обучение и воспитание протекают в единстве, во взаимосвязи. Однако важно отметить, что многие исследователи отдают первенство воспитанию. Так, литовский ученый Р. Тидикис в статье "Об уровнях воспитания" отмечает, что **"на практике чаще всего не образование определяет нравственность, а, наоборот, нравственность определяет потребность человека в образовании"** (цит. по С. Л. Соловейчику). Нравственный человек никогда не будет ниже своей среды по культурному уровню.

Рассматривая процесс воспитания во взаимосвязи с развитием личности ребенка, с психологической точки зрения можно сказать, что формирование у ребенка мотивов поведения, с одной стороны, а с другой — доступных для ребенка определенного возраста способов и форм поведения и является **сущностью** воспитания.

Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязи основных элементов:

- 1) цели и содержание;
- 2) методы и средства;
- 3) достигнутые результаты.

Цели воспитания всегда отвечают состоянию и перспективам развития общества, его определенной экономической и социальной структуре. В научном плане "намечать и указывать цели воспитания — дело общей педагогики и социальной этики", "...педагогическая психология может быть одинаково направлена на любую систему воспитания. Она может указывать, как следует воспитывать раба и свободного человека... Химия и физика служат в одинаковой степени как войне, так и культуре. Поэтому каждая педагогическая система должна иметь свою систему педагогической психологии" ^[7], — отмечал Л. С. Выготский.

Все эти слова Л. С. Выготского необычайно актуальны в настоящее время. В связи с усилением расслоения общества возникают различные социальные запросы, а следовательно, учебные заведения с определенной заданностью в развитии личности молодого человека. "Всегда существует известное взаимодействие влияний и связь между большой и малой социальной средой, и вся сложность психологической проблемы воспитания заключается не в чем ином, как в установлении истинных границ этой независимости. Достаточно вспомнить ту образовательную систему царской русской школы,

которая создавала лицеи и институты для дворянства, реальные училища для городской буржуазии, приюты и ремесленные училища для бедноты" ^[81].

Поэтому, включаясь в процесс воспитания, выбирая ту или иную педагогическую систему с ее методами и подходами, нам важно отдавать себе отчет в том, кого мы хотим воспитать, какие качества мы стремимся активизировать в подрастающем человеке.

По направлению выделяют *умственное* (развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя); *нравственное* (этические требования общества, основные постулаты которых были представлены в Библии и Коране); *трудовое* (развитие добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности); *физическое* (тренировка двигательных навыков, закаливание организма) и *эстетическое* (развитие эстетического отношения к действительности) воспитание.

Все эти направления воспитания взаимосвязаны, взаимозависимы.

Таким образом, учителю, родителю, воспитателю важно намечать конкретные цели воспитания ребенка, учитывая его индивидуальные особенности (свойства нервной системы, интересы, мотивы, способности и т.д.) и условия развития.

Для решения воспитательных задач можно выбрать разные сочетания методов, приемов и средств. В своей работе воспитатель использует систему методов соответственно поставленным целям. А так как методы являются *"инструментами прикосновения к личности"* (Л. С. Макаренко), то при их выборе необходимо учитывать все тонкости и особенности личности воспитанника.

В современной литературе приводятся различные методы воспитания.

1. Непосредственное влияние воспитателя на воспитанника: убеждения, нравоучения, требования, приказы, угрозы, наказания, поощрения, личный пример, просьба, совет.

2. Создание специальных условий, ситуаций, которые вынуждают воспитанника изменить собственное отношение, поведение, проявить характер, выразить свою позицию.

3. Влияние средств массовой информации, мнения референтной группы, авторитетного для ребенка человека.

4. Создание совместной деятельности воспитателя и воспитанника.

5. Передача информации или социального опыта в кругу семьи, в процессе дружеского и профессионального общения.

6. Погружение в мир народных традиций, чтение художественной литературы.

В последнее время широкое распространение получили методы психотерапевтического воздействия на личность. Эти методы направлены на помощь воспитаннику в преодолении конфликтных и стрессовых ситуаций, в решении учебных и личных проблем. К психотерапевтическим методам относятся беседа, социально-психологический тренинг. Надо отметить большую значимость этих методов в работе с детьми, так как с каждым годом отмечается все большие нарушения в эмоциональном состоянии детей, особенно в школе, что проявляется в тревожности, страхах, агрессивности.

Можно выделить определенные различия в методах воспитания, связанных со сферой воздействия:

- **когнитивные методы** воздействия направлены на преобразование системы знаний человека (убеждения, связанные с системой аргументации);

эмоциональные воспитательные воздействия, связанные с "заражением" определенными эмоциями, отношением, способствуют возникновению у воспитанника определенного аффективного состояния (интереса, радости, спокойствия);

— **поведенческие** воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека, связаны с выработкой привычек в учебной, трудовой деятельности, в общении.

Однако поскольку знания, эмоции и поступки человека взаимосвязаны, через любое из этих воздействий происходит влияние на личность в целом. В работе С. Я. Рубинштейн "О воспитании привычек у детей" (1996) рассматривается взаимовлияние этих компонентов психики. Автором отмечается, что повторение ребенком любого, даже полезного действия, которое вызывает у него негативное переживание, не станет привычным для него. Воспитание у ребенка положительных привычек, которые К. Д. Ушинский называл рычагом воспитательной деятельности, должно сочетаться с положительными эмоциями, интересом.

С другой стороны, многими педагогами и психологами отмечается рассогласование между пониманием, осознанием правильного поведения и непосредственным его осуществлением. А. С. Макаренко писал в связи с этим: "Сколько бы вы ни создавали правильных представлений о том, что нужно делать, но если вы не воспитываете привычки преодолевать длительные трудности, я имею право сказать, что вы ничего не воспитали" ^[9].

Согласованность процессов эмоционального удовлетворения и осознания правильности действия, стремление его повторять — все это лежит в основе формирования привычек, которые придадут прочность, устойчивость всякой системе воспитания.

От правильного взаимодействия взрослого с ребенком зависит развитие личности ребенка, его самооценка, успешность в различных сферах деятельности. При выборе методов воздействия необходимо **учитывать и возрастные особенности**. Так, ребенку до 6 лет не все необходимо доказывать и даже наглядно показывать. Эту ступень можно назвать ступенью категорического требования. В младшем школьном возрасте, когда велика роль наглядного мышления и наглядной памяти, большое значение будут иметь пример окружающих людей, литературный образ. Это ступень наглядного образа. В более старшем возрасте, с развитием отвлеченного мышления, многое требуется доказывать. А часто получается наоборот. Мы часто долго убеждаем малыша, где надо просто требовать, категорически что-то запрещаем подростку, где надо обосновывать это запрещение, чтобы он его внутренне принял.

При выборе методов воспитательного воздействия на ребенка важно также учитывать его **психическое состояние**, которое в значительной мере определяет восприятие этого воздействия. Например, школьник по-разному реагирует на порицание, будучи возбужденным и спокойным. Существует правило, согласно которому следует взыскивать, когда ребенок "остынет" от совершенного им проступка. В противном случае возбуждение от наказания лишь "пристраивается" к остаточному после проступка возбуждению, в какой-то мере усиливая его ^[10].

Следовательно, реакции учащихся на различные методы воздействия определяются не только объективной справедливостью или несправедливостью действий учителя, но и психологическими свойствами и состояниями учащегося.

Процесс воспитания ребенка начинается с семьи. Поэтому представляет интерес остановиться на особенностях семейного воспитания ребенка.

Отечественный философ, педагог, психолог В. В. Зеньковский (1881 — 1962) в 1924 г. в своей работе "Психология детства" писал: *"Нормальная семья может и не задаваться педагогическими задачами, — она все равно воспитывает самим строем своим, взаимностью социальных связей. Родители возвышаются над детьми своим авторитетом, но они же приближаются к детям в нежной любви к ним. Почти все социальные чувства находят для себя материал в семейных отношениях"* ^[11].

Взаимоотношения в семье являются самым мощным фактором становления "Я" ребенка, его личности.

Чтобы воспитательные воздействия были эффективны, существуют *психологические требования к организации процесса воспитания.*

Часть из этих требований указана в работах Л. М. Фридмана и К. Н. Волкова, М. В. Гамезо.

1. Основой воспитания является формирование у ребенка *нужной мотивации.* Это значит, что прежде чем воспитывать у детей какие-то качества, свойства и отношения, надо вызвать у них потребность в этих качествах, свойствах и отношениях.

2. Важно настойчиво воспитывать у детей *положительные привычки* и помогать искоренять отрицательные. Значительную роль здесь играет подкрепление. Отсутствие оценки действий ребенка со стороны взрослого часто мешает ему правильно ориентироваться в ситуации.

3. Воспитание качеств личности у учащихся возможно лишь в процессе их *собственной деятельности*, которая должна быть организована таким образом, чтобы в ходе ее выполнения формировались нужные мотивы, привычные способы действий.

4. Воспитательные воздействия взрослый должен адресовать не только *уму* учащихся, но и их *чувствам.*

5. В процессе воспитания необходимо ориентироваться на положительные качества ребенка и проявлять полное *уважение к его личности.*

Конечно, изучаются законы и механизмы воспитательного процесса. Но надо признать, что этот процесс так и остается во многом непредсказуемым, творчески захватывающим.

Как и у любой деятельности, у воспитания должен быть результат. Прежде всего необходимо отметить, что нет однозначных решений проблемы определения критериев и показателей уровней воспитанности. О воспитанности человека можно судить по многочисленным показателям: по отношению к людям, к деятельности; по облику и речи; по манере поведения в целом и отдельным поступкам; по ценностным ориентациям.

Таким образом, в критериях воспитания проступают два аспекта: внешний, связанный с выполнением норм, правил поведения, и внутренний, определяющийся моральными установками, мотивами, нравственными выборами.

Успешность воспитания проявляется как повышение самостоятельности и активности воспитанника, передача ему полномочий и обязанностей. Важно, чтобы у ребенка возникла мотивация к самовоспитанию.

Основные приемы самовоспитания: *самопознание; самообладание; самостимулирование.*

Важно, чтобы ребенок мог понимать свои поступки, анализировал не только внешнюю сторону поведения, но и мотивы поступков. Приемы самообладания помогают мобилизовать силу воли, сдерживать эмоции, обрести уверенность в успехе. Приемы *самостимулирования* включающие самоободрение, самоощереение, самонаказание, помогают ребенку регулировать свое состояние и свою деятельность.

Подводя некоторый итог обсуждению проблемы психологических аспектов воспитания, хочется еще раз отметить, что в воспитании как многофакторном процессе особенно значимы группы как объективных, так и субъективных условий. Самыми влиятельными из объективных условий являются стиль общения в семье и школьная атмосфера. По мнению многих исследователей, изменяя школьную и семейную атмосферу, удастся полностью изменить отклоняющееся поведение и развитие ребенка (М. Раттер, А. С. Спиваковская и др.).

Для учителя процесс воспитания прежде всего связан с классным коллективом, учитель создает из него среду воспитания, организует педагогическую деятельность таким образом, чтобы дети не только усваивали знания, но и овладевали человеческими личностными качествами. Поэтому успех учителя как воспитателя связан с тем, как он сумел сделать обучение собственной деятельностью учащихся, в которой они сами себя развивают и воспитывают.

3. Периодизация возрастов

Возраст – это продолжительность жизни от момента рождения до какого-либо определённого момента времени.

Кроме *календарного (паспортного) возраста*, который имеет чёткие границы во времени, выделяют ещё и *биологический возраст*. Он определяется по степени созревания организма и его систем, т. е. по совокупности обменных, структурных, физиологических, регуляторных процессов. Этот возраст может не соответствовать календарному. В отличие от паспортного возраста, где межвозрастной интервал равен одному году, биологический (или анатомио-физиологический) возраст охватывает ряд лет жизни человека, в течение которых происходят определённые биологические изменения.

Соответственно этому жизненный цикл человека может быть разделен на периоды или этапы. Между ними нет четких границ, и они в значительной степени условны.

В настоящее время широкое распространение имеет **возрастная периодизация** принятая в Москве в 1965 г. согласно которой выделяют следующие возрастные группы:

Период	Возраст
1. Новорожденные	1 - 10 дней
2. Грудной возраст	10 дней - 1 год
3. Раннее детство	1 - 3 года
4. Первое детство	4 - 7 лет
5. Второе детство	8 - 12 лет (мальчики) 8 - 11 лет (девочки)
6. Подростковый возраст	13 - 16 лет (мальчики) 12 - 15 лет (девочки)
7. Юношеский возраст	17 - 21 год (юноши) 16 - 20 лет (девушки)

8. Зрелый возраст I -й период	22 - 35 (мужчины) 21 - 35 (женщины)
II -й период	36 - 60 (мужчины) 36 - 55 (женщины)
9. Пожилой возраст	61 - 74 года (мужчины) 56 - 74 года (женщины)
10. Старческий возраст	75 - 90 лет (мужчины и женщины)
11. Долгожители	90 лет и старше

Такая периодизация основана на комплексе биологических признаков: размеры тела и органов, масса, окостенение скелета, прорезывание зубов, развитие желез внутренней секреции, степень полового созревания, мышечная сила. В этой схеме учтены также половые особенности мальчиков и девочек и некоторые социальные признаки развития.

В современной науке приняты следующие *периодизации детского возраста*:

Психологическая	Педагогическая
1. Пренатальный период	1. Младенчество (1 год жизни)
2. Период новорожденности (до 6 недель жизни)	2. Преддошкольный возраст (от 1 до 3 лет)
3. Грудной период (до 1 года)	3. Дошкольный возраст (от 3 до 6 лет)
	Младший дошкольный возраст (3—4 года)
	Средний дошкольный возраст (4—5 лет)
	Старший дошкольный возраст (5—6 лет)
4. Ползунковый возраст (1—3 года)	4. Младший школьный возраст (6—10 лет)
5. Дошкольный возраст (3—6 лет)	5. Средний школьный возраст (10—15 лет)
6. Школьный возраст (6—11 лет)	6. Старший школьный возраст (15—18 лет)
7. Пубертатный период (11—15 лет)	
8. Юношеский период (15—20 лет)	

Каждый возрастной период характеризуется своими специфическими особенностями. Переход от одного возрастного периода к следующему обозначают как переломный этап индивидуального развития, или критический период.

Критическим периодам развития ребенка (от 3 до 4 лет, в 7-8 лет, с 11 до 14 лет у девочек, с 12 до 15 лет у мальчиков) необходимо уделять серьезное внимание, так как в это время резко снижаются адаптационные возможности организма. Кроме того, выделяют периоды повышенной чувствительности организма к действию внешних факторов среды, так называемые *сенситивные периоды онтогенеза* (до 1 года, 4-5, 7-8, 12-15 лет).

Продолжительность отдельных возрастных периодов в значительной степени подвержена изменениям. Как хронологические рамки биологического возраста, так и его характеристики определяются прежде всего социальными факторами.

Различия представления о критериях возрастной нормы определяют и подходы к периодизации возрастного развития. Одним из наиболее распространенных является подход, в основе которого лежит анализ оценки морфологических признаков (роста, смены зубов, увеличения массы тела и т.п.).

Наиболее полная возрастная периодизация, основанная на морфологических и антропологических признаках, была предложена В. В. Бунаком, по мнению которого изменения размеров тела и связанных с ними структурно-функциональных признаков отражают преобразования метаболизма организма с возрастом. Согласно этой периодизации, в *постнатальном онтогенезе выделяются следующие периоды*:

- младенческий, охватывающий первый год жизни ребенка и включающий начальный (1-3, 4-6 мес),
- средний (7-9 мес)
- конечный (10-12 мес)

циклы:

- первого детства (начальный цикл - 4 года, конечный - 5-7 лет);
- второго детства (начальный цикл: - 10 лет - мальчики, 8-9 лет - девочки; конечный: 11-13 лет - мальчики, 10-12 лет - девочки);
- подростков (14-17 лет - мальчики, 13-16 лет - девочки);
- юношеский (18-21 год - мальчики, 17-20 лет - девочки); с 21—22 лет начинается взрослый период.

Эта периодизация близка к принятой в педиатрической практике; наряду с морфологическими факторами она учитывает и социальные. Младенческому возрасту, согласно этой периодизации, соответствует младший ясельный или грудной возраст; период первого детства объединяет старший ясельный или дошкольный возраст и дошкольный; период второго детства соответствует младшему школьному возрасту и подростковый возраст — старшему дошкольному. Однако и эту классификацию возрастных периодов, отражающую существующую систему воспитания и обучения, нельзя считать приемлемой, поскольку, как известно, вопрос о начале систематического обучения до сих пор не решен; граница между дошкольным и школьным возрастами требует уточнения, достаточно аморфны и понятия младшего и старшего школьного возраста.

При изучении развития человека, его индивидуальных и возрастных особенностей в анатомии и других дисциплинах руководствуются научно обоснованными данными о возрастной периодизации. Схема возрастной периодизации развития человека, учитывающая анатомические, физиологические, социальные факторы, была принята на VII конференции по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии (1965)

Возрастные периоды жизни человека

Период	Возраст
Пренатальный период	
1. Внутритробный эмбриональный плодный	0 - 8 нед 9 нед - 9 мес
Постнатальный период	
2. Новорожденный	1 - 10 дней
3. Грудной возраст	10 дней - 1 год
4. Раннее детство	1 - 3 года
5. Первое детство	4 - 7 лет
6. Второе детство	8 - 12 лет (мальчики) 8 - 11 лет (девочки)
7. Подростковый возраст	13 - 16 лет (мальчики) 12 - 15 лет (девочки)
8. Юношеский возраст	17 - 21 год (юноши) 16 - 20 лет (девушки)
9. Зрелый возраст 1-й период	22 - 35 (мужчины) 21 - 35 (женщины)
2-й период	36 - 60 (мужчины) 36 - 55 (женщины)
10. Пожилой возраст	61 - 74 года (мужчины) 56 - 74 года (женщины)
11. Старческий возраст	75 - 90 лет (мужчины и женщины)
12. Долгожители	90 лет и старше

Индивидуальное развитие, или развитие в онтогенезе, происходит во все периоды жизни - от зачатия до смерти.

4. Критические и литические возраста

Кризис - непродолжительный отрезок времени в онтогенезе, характеризуются резкими психологическими изменениями, связан с переходом на новый этап развития.

Развитие психики может идти медленно и постепенно, а может – быстро и резко. Выделяются стабильные и кризисные стадии развития.

Стабильный период характерен долгой продолжительностью, плавными изменениями структуры личности без сильных сдвигов и перемен. Незначительные, минимальные изменения накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования, устойчивые, фиксирующиеся в структуре личности.

Кризисные периоды длятся недолго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Это краткие, но бурные стадии. Происходят значительные сдвиги в развитии – ребенок резко меняется во многих своих чертах.

Для них характерны следующие особенности:

1. Границы, отделяющие начало и конец этих стадий от смежных периодов, крайне неотчетливы.

2. Трудновоспитуемость детей в критические периоды в свое время послужила отправной точкой их эмпирического изучения. (В то же время Л.С. Выготский считал, что яркие проявления кризиса – это скорее проблема социального окружения, не сумевшего перестроиться, чем ребенка. Д.Б. Эльконин писал: «Кризис поведения, часто наблюдаемый в трехлетнем возрасте, возникает лишь при определенных условиях и вовсе не обязателен при соответствующих изменениях во взаимоотношениях ребенка и взрослых»). Аналогична позиция и А.Н. Леонтьева: «В действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития ребенка. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис — это свидетельство не совершившегося своевременно и в нужном направлении перелома, сдвига. Кризиса вовсе может не быть, потому что психическое развитие ребенка является не стихийным, а разумно управляемым процессом — управляемым воспитанием»).

3. Негативный характер развития. Отмечено, что во время кризисов, в отличие от стабильных периодов, совершается скорее разрушительная, нежели созидательная работа. Ребенок не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Но создается

и что-то новое. Одновременно в критические периоды наблюдаются и конструктивные процессы развития. Новообразования оказываются неустойчивыми и в следующем стабильном периоде трансформируются, поглощаются другими новообразованиями, растворяются в них, и, таким образом, отмирают.

Л. С. Выготский под кризисом развития понимал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка. Кризис — это переломный пункт в нормальном течении психического развития. Он возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...» Кризис — это цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Сущностью каждого кризиса, отмечал он, является перестройка внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением. На это указывала и Л. И. Божович, согласно мнению которой причиной возникновения кризиса является неудовлетворение новых потребностей ребенка (Божович Л. И., 1979). Противоречия, составляющие суть кризиса, могут протекать в острой форме, порождая сильные эмоциональные переживания, нарушения в поведении детей, в их взаимоотношениях со взрослыми. Кризис развития означает начало перехода от одного этапа психического развития к другому. Он возникает на стыке двух возрастов и знаменует собой завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего. Источником возникновения кризиса выступает противоречие между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и ранее сложившимися формами его взаимоотношений с окружающими людьми и видами (способами) деятельности. Каждый из нас встречался с проявлениями таких кризисов.

Д.Б. Эльконин развил представления Л.С. Выготского о детском развитии. «К каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений человек – человек, и тем, что он усвоил из системы отношений человек – предмет. Как раз моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, и называются кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой».

Далее следует описание кризиса и следующего за ним стабильного периода, где выделено только самое важное, наиболее характерное. Касательно потребностей следует понимать, что потребности предыдущего времени не исчезают, просто в описании каждого из периодов указаны только те, что добавляются в связи с развитием ребенка. Для детского возраста считается, что происходит чередование кризисов, связанных с социализацией (0, 3 года, подростковый кризис 12 лет) и саморегуляцией (1 год, 7 лет, 15 лет).

Считается, что кризисы социализации протекают обычно более остро, чем саморегуляции, возможно, в связи с тем, что они направлены вовне и «зрителям» удастся увидеть больше. В то же время мой личный опыт работы и жизни с детьми показывает, что кризисы саморегуляции могут быть не менее тяжелыми, но многие их проявления скрыты в глубине детской психики и об их тяжести мы можем судить только по тяжести последствий, в то время как кризисы социализации чаще имеют более яркий поведенческий рисунок.

Чем старше возраст, тем в большей степени размыты грани возрастных кризисов. Кроме того, во взрослом состоянии, кроме нормативных кризисов (кризис 30-ти лет, кризис среднего возраста 40-45 лет и последний кризис, связанный с осознанием

старения), могут иметь место разные личностные кризисы, связанные как с условиями существования, так и с особенностями личности (о них я сейчас писать не буду). Также стоит иметь в виду, что каждый позитивно разрешившийся кризис способствует тому, что следующий кризис имеет больше шансов на позитивное и легкое протекание. Соответственно, прохождение кризиса в негативном ключе, отказ от разрешения поставленной задачи, обычно приводит к тому, что последующий кризис (учитывая закон чередования) будет более острым и его позитивное прохождение будет затруднено.

О зоне ближайшего развития Взаимодействие ребенка с социальной средой является не фактором, а источником развития. Иначе говоря, все, чему научится ребенок, должны дать ему окружающие его люди. Важно при этом, чтобы обучение (в самом широком смысле) шло с опережением. У ребенка есть некий уровень актуального развития (например, он может решить задачу самостоятельно, без помощи взрослого) и уровень потенциального развития (то, что он может решить в сотрудничестве со взрослым). Зона ближайшего развития – это то, на что ребенок способен, но не умеет без помощи взрослых. Все обучение строится на принципе учета зоны ближайшего развития, с опережением актуального развития.

* Думаю, проблема нарушения границ детьми и их травмирование о границы заключается в том, что теоретически границы возникают, исходя из условий существования, и они достаточно естественны, чтобы с ними не спорить. Но поскольку человек развивается не в естественной среде, а в искусственной, то границы, очерчиваемые для человека, носят в большей степени культурный характер, чем естественный. К тому же, если традиционные культуры не сомневаются в своих табу и поддерживаются всем обществом, то в современной культуре постоянно идет разрушение различных условностей – они ставятся под сомнение в первую очередь родителями, а вслед за ними и детьми.

Раннее детство: 0 – 3 года

Кризис новорожденности: 0-2 месяцев **Причина:** катастрофическое изменение условий жизни (появление индивидуальной физической жизни), помноженное на беспомощность ребенка. **Характеристика:** потеря веса, происходящая настройка всех систем организма на существование в принципиально иной среде – вместо водной в воздушной. **Противоречие, разрешаемое в кризисе:** Беспомощность и зависимость от мира решаются через возникновение доверия к миру (или недоверия). При благополучном разрешении рождается умение надеяться. **Новообразования к концу кризиса:** – индивидуальная психическая жизнь; – комплекс оживления (особая эмоционально-двигательная реакция ребёнка, обращенная ко взрослому. Комплекс оживления формируется примерно с третьей недели жизни: появляется замирание и сосредоточение при фиксации предмета или звуков, затем — улыбка, вокализация, двигательное оживление. Также при комплексе оживления отмечаются учащенное дыхание, радостные вскрики и т. д. На втором месяце при нормальном развитии ребенка наблюдается комплекс в полном составе. Интенсивность его компонентов продолжает нарастать примерно до трех-четырёх месяцев, после чего комплекс оживления распадается, преобразуясь в более сложные формы поведения); – возникновение привязанности.

Младенчество: 0-1 год **Основная деятельность:** непосредственное эмоциональное общение с близким взрослым. **Сфера деятельности:** мотивационно-потребностная. **Стадия умственного развития:** сенсомоторная. 6 подстадий: 1. Врожденные рефлексy (до 3-4 мес.); 2. Моторные навыки, рефлексy, переходящие в действия (с 2-3 мес.); 3. Развитие координации между глазами и руками, появляется

способность воспроизводить случайные, приятные и вызывающие интерес результаты собственных действий (с 4 мес.); 4. Координация средств и целей, возрастает способность к воспроизведению действий, направленных на продление вызвавшего интерес впечатления (с 8 мес.); 5. Формирование связи между действием и его результатом, открытие для себя новых способов получения интересных результатов (с 11-12 мес.); 6. Ребенок учится отыскивать оригинальные решения проблем в результате уже имеющихся у него схем действий и внезапно возникающих идей, появление способности представлять себе отсутствующие события в символической форме (с 1,5 лет). **Основные достижения** этого периода включают образование скоординированных движений, соответствующих такой материальной структуре как группировка, конструирование репрезентаций и интенциональность. Особо заметным итогом этой стадии является конструирование постоянного объекта – понимание независимого от субъекта существования объектов. **Уровни привязанности:** на уровне физического контакта, эмоций. **Потребности:** чтобы взрослый откликнулся и удовлетворял все потребности (формирование ситуации привязанности). Основные потребности данного возраста – еда, комфорт, физический контакт, изучение мира. **Результат к концу периода:** Разрушение тесной симбиотической ситуации между ребенком и заботящимся о нем взрослым, связанное с тем, что у ребенка появляется самостоятельная человеческая психическая жизнь, основанная на второй сигнальной системе.

Кризис 1 года Причина: увеличение возможностей ребенка, появление все большего количества новых потребностей. **Характеристика:** всплеск самостоятельности, а также появление аффективных реакций, знакомство с границами, возможно нарушение биоритма сна/бодрствования. **Противоречие, разрешаемое в кризисе:** разрыв между желаниями и речевой регуляцией разрешается через возникновение автономии, самостоятельности в противоположность сомнениям и стыду. При благополучном разрешении обретается воля. Развивается речевая саморегуляция. **Новообразования к концу кризиса:** – автономная речь, эмоционально аффективная, многозначная; – ощущение себя как отделенного от взрослого индивидуума; – произвольность движений и жестов, управляемость; – границы существуют и они легитимны (взрослые также им подчиняются).

Младший детский возраст 1-3 года Основная деятельность: деятельность вместе со взрослым по освоению манипуляций с предметами. Взрослый как образец, как носитель культурно-исторического опыта. Вербализация контакта в совместной деятельности. Развитие игры как подражание конкретному действию, игры как развлечения и как упражнения. **Сфера деятельности:** у мальчиков на основе предметной деятельности формируется предметно-орудийная. У девочек на основе речевой деятельности – коммуникативная. **Стадия умственного развития:** до 2-х лет продолжение сенсомоторной (см. выше 5-6 подстадия), далее – дооперациональная, которая не следует законам логики или физической причинности, а ограничивается скорее ассоциациями по смежности. Магический способ объяснения мира. **Уровни привязанности:** на уровне похожести, подражания (теперь ему не нужно все время быть в физическом контакте с родными, надо просто быть похожими на них, и появляется больше простора для исследований) и потом на уровне принадлежности, лояльности (чтобы сохранить контакт с родителями, достаточно ими обладать). **Потребности:** необходимо предоставить ребенку сферу деятельности, где бы он мог проявлять самостоятельность. Физическое ограждение от опасности. Введение ограниченного количества четких границ и их совместное поддержание. Это период, когда ребенок накапливает знания о себе через восприятие себя глазами заботящихся о нем взрослых. Он не умеет критически мыслить, соответственно принимает на веру все, что они сообщают ему о нем и на основании этого будет выстраивать свое «Я». Очень

важно уметь давать безоценочную обратную связь, сообщая о его достижениях, ошибках и возможностях их исправления. **Результат к концу периода:** становление самосознания ребенка, развитие речи, приобретение туалетных навыков.

Детство: 3 года – 12 лет

Кризис 3 лет (нынче часто смещается к 2 годам) **Причина:** жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром. Взрослый как носитель социальных и личностных отношений. **Характеристика:** так называемое семизвездие трехлетнего кризиса: 1) негативизм, 2) упрямство, 3) строптивость, 4) обесценивание, 5) стремление к деспотизму, 6) протест-бунт, 7) своеволие. В рамках модели Ньюфелда, полагаю, все это можно считать проявлением противления и альфа-комплекса, что не удивительно, так как рождение личности и собственной воли, происходящее в период данного кризиса, требует защиты от внешних воздействий и указаний. **Противоречие, разрешаемое в кризисе:** столкновение «хочу» и «надо» решаются через возникновение «могу», появление инициативности в противовес чувству вины. При благополучном разрешении рождается умение ставить цели и добиваться их. Нахождение своего «Я». **Новообразования к концу кризиса:** – соподчинение мотивов и проявление личностной характеристики ребенка; – формирование внутренних позиций, рождение «Я»; – произвольность мышления (логический тип обобщения).

Старший дошкольный период: 3-7 лет Основная деятельность: игра, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. Развитие сюжетно-ролевой игры происходит через сюжетную и процессуально-подражательную. В конце периода возможно введение игр по правилам. В это время происходит развития действия от операциональной схемы к человеческому действию, имеющему смысл в другом человеке; от единичного действия к его смыслу. В коллективной форме сюжетно-ролевой игры происходит рождение смыслов человеческих действий. **Сфера деятельности:** мотивационно-потребностная. **Стадия умственного развития:** дооперациональная. Интуитивное, наглядное мышление, эгоцентризм (не способность представить отличную от своей точку зрения), появляются зачатки логического мышления и устанавливаются причинно-следственные связи. **Уровень нравственного сознания:** доморальный. Ориентировка на одобрение-неодобрение (собственно, вместе с появлением «Я» появляется и нравственное сознание). **Уровни привязанности:** на уровне чувства важности для другого, и потом на уровне любви (только на этом уровне он может быть несовершенным без боязни потерять привязанность). При прохождении уровня любви ребенок может захотеть заботиться о младшем или питомце. Ждать заботы ранее этого уровня – малореально. **Потребности:** важно отнестись со вниманием к его потребностям и суждениям. Поддержка в отношении собственности (для того, чтобы человек научился делиться, ему надо насытиться своей собственностью, своим правом распоряжаться). Поддержка в проявлении эмоций, дать возможность безопасно переживать слезы тщетности. Важно сформировать в дошкольном возрасте уверенность в своих силах, а не способностях. **Результат к концу периода:** собственная позиция в системе социальных отношений.

Кризис 7 лет Причина: замечаются собственные эмоции, чувства. Возникает возможность их саморегуляции. Из поведения исчезает импульсивность и утрачивается детская непосредственность. Появляется смысловая ориентировочная основа поступка. **Характеристика:** 1) потеря непосредственности; 2) кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения; 3) замкнутость, неуправляемость. **Противоречие, разрешаемое в кризисе:** умение подчинять свои желания правилам способствует

приобретению трудолюбия в противоположность комплексу неполноценности. При благополучном разрешении рождается компетентность. **Новообразования к концу кризиса:** – внутренний план действий; – возникновение интегративного мышления, рефлексии; – формирование иерархии побуждений, иерархии мотивов; – рождение Я-концепции, самооценки.

Младший школьный период: 7-12 лет **Основная деятельность:** учебная деятельность. Взрослый как носитель обобщенных способов деятельности в системе научных понятий. Процесс собственного изменения выделяется для самого субъекта как новый предмет. Учебная деятельность осуществляется в форме совместной деятельности учителя и ученика. Взаимные отношения при распределении деятельности и взаимном обмене способами действий составляют психологическую основу и являются движущей силой развития собственной активности индивида. Впоследствии учитель организует кооперацию со сверстниками как опосредующее звено между началом формирования нового действия при работе с взрослым и полностью самостоятельным интрапсихическим формированием действия. Таким путем дети осваивают не только операциональный состав действий, но и их смыслы и цели, осваивают учебные отношения. По-прежнему много времени дети уделяют игре. В ней развиваются чувства сотрудничества и соперничества, приобретают личностный смысл такие понятия как справедливость и несправедливость, предубеждение, равенство, лидерство, подчинение, преданность, предательство. Игра принимает социальную окраску: дети выдумывают тайные общества, клубы, секретные карты, шифры, пароли и особые ритуалы. Роли и правила детского общества позволяют осваивать правила, принятые в обществе взрослых. Кроме того для 10-11-летнего человека важно получить со стороны других людей (знакомых и незнакомых) признание своих новых возможностей, добиться доверия, ибо «я тоже взрослый», «я вместе со всеми». Отсюда поиск конкретных дел, отличающихся реально взрослым характером, поиск таких видов деятельности, которые имеют общественно полезное значение и получают общественную оценку. **Сфера деятельности:** операционально-техническая. **Стадия умственного развития:** стадия конкретных операций – возникновение элементарного логического рассуждения. Возможность понять, что другой видит мир иначе, чем я. **Уровень нравственного сознания:** конвенциональная мораль. Стремление вести себя определенным образом из потребности в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми для него людьми, потом из поддержки авторитета. **Уровни привязанности:** на уровне желания, чтобы тебя знали (если не было проблем в предыдущих уровнях и если отношения с родителями благоприятные). Иногда этот уровень достигается только в взрослой жизни. **Потребности:** уважение. Любой младший школьник высказывает претензию на уважение, на отношение к нему как ко взрослому, на признание его суверенитета. Если потребность в уважении не будет удовлетворена, то невозможно будет строить отношения с этим человеком на основе понимания. Нуждается в поддержке при общении во внешнем мире, в помощи по правильному отношению к оценке себя. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Необходимо сформировать познавательную мотивацию. В 10-11 лет ребенок нуждается в коллективной общественно-полезной деятельности, которая признается окружающими как значимая помощь обществу. **Результат к концу периода:** собственная познавательная активность, умение кооперироваться со сверстниками, самоконтроль.

* Я предполагаю, что уровень развития интеллекта, нравственного сознания и уровни привязанности коррелируют между собой. Так, без преодоления эгоцентризма не дорасти до желания быть познанным, а способность к интеграции дает возможность развиться автономной морали.

Отрочество: 12-19 лет (фактически до момента выхода во взрослую жизнь, очень индивидуально)

Подростковый кризис 12 лет (ранее обычно идентифицировался, как кризис 14 лет, но сейчас «помолодел») **Причина:** выход в большой мир приводит к переоценке тех ценностей, которые были впитаны в семье и малом коллективе, происходит соотнесение себя и общества. **Характеристика:** наблюдается снижение продуктивности и способности к учебной деятельности даже в той области, в которой ребенок одарен. Негативизм. Ребенок как бы отталкивается от среды, враждебен, склонен к ссорам, нарушениям дисциплины. Одновременно испытывает внутреннее беспокойство, недовольство, стремление к одиночеству, к самоизоляции. **Противоречие, разрешаемое в кризисе:** при переоценке всех предшествующих интроецированных смыслов рождается личностное самоопределение в противоположность индивидуальной серости и конформизму. При благополучном разрешении рождается верность. **Новообразования к концу кризиса:** – умение детей произвольно регулировать свое поведение и управлять им, что становится важным качеством личности ребенка; – чувство взрослости; – рефлексия.

Подростковый период 12-15 лет **Основная деятельность:** интимно-личностное общение со сверстниками. К 12 – 13 годам разворачивается потребность в общественном признании, осознании своих прав в обществе, что наиболее полно удовлетворяется в специально задаваемой общественно полезной деятельности, потенци которой достигают здесь максимального развития. Осознание себя в системе общественных отношений, осознание себя общественно значимым существом, субъектом. Стремление проявиться в обществе ведет к развитию социальной ответственности как возможности отвечать за себя на уровне взрослого, актуализации себя в других; выходу за пределы самого себя, когда «я» не растворяется в системе взаимосвязей, а проявляет силу — «я для всех», приводя к развитию сознательного отношения к другим людям, к окружающему; стремлению найти свое место в коллективе — выделиться, не быть заурядным; потребности играть определенную роль в обществе. **Сфера деятельности:** мотивационно-потребностная. **Стадия умственного развития:** стадия формальных операций – формирование способности мыслить логически, пользоваться абстрактными понятиями, выполнять операции в уме. **Уровень нравственного сознания:** зарождение автономной морали. Поступки определяются своей совестью. Сначала появляется ориентация на принципы общественного благополучия, потом — на общечеловеческие этические принципы. **Уровни привязанности:** углубление и развитие предшествующих уровней, начало сепарации. **Потребности:** самоопределение себя в системе отношений с другими людьми, проявления потребности в уважении, доверии, признании, самостоятельности. Если в 12-13 лет ребенок не имеет опыта реально общественно-полезной деятельности и признания за нее, то далее труд будет ассоциирован исключительно со средством для прожития, очень трудно будет получать удовольствие от работы. **Результат к концу периода:** – развитие самосознания, – развитие мировоззрения и философского мышления, – формирование системы теоретических знаний.

Юношеский кризис 15 лет (так называемый период философской интоксикации) **Причина:** стремление занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни при отсутствии такой возможности. **Характеристика:** амбивалентность и парадоксальность рождающегося характера. Ряд основных противоречий, присущих этому возрасту: чрезмерная активность может привести к изнурению; безумная веселость сменяется унынием; уверенность в себе переходит в застенчивость и трусость; эгоизм чередуется с альтруистичностью; высокие нравственные стремления сменяются цинизмом и скептицизмом; страсть к общению сменяется замкнутостью; тонкая чувствительность

переходит в апатию; живая любознательность – в умственное равнодушие; страсть к чтению – в пренебрежение к нему; стремление к реформаторству – в любовь к рутине; увлечение наблюдениями – в бесконечные рассуждения. **Противоречие, разрешаемое в кризисе:** выбор между способностью заботиться о другом человеке и делиться с ним всем существенным без боязни потерять или закрытостью из-за собственной уязвимости приводит либо к развитию интимности и общительности, либо к поглощенности собой и избеганию межличностных отношений, что является психологической основой для возникновения чувства одиночества, экзистенциального вакуума и социальной изоляции. При позитивном разрешении рождается способность к выстраиванию глубоких интимных взаимоотношений, к любви. **Новообразования к концу кризиса:** – профессиональное и личностное самоопределение; – ценностно-смысловая саморегуляция поведения; – складывается личная система ценностей; – формирование логического интеллекта; – гипотетико-дедуктивное мышление; – задается личный стиль мышления; – осознание своей индивидуальности.

Юношеский период: 15-19 лет Основная деятельность: учебно-профессиональная деятельность. Формирование готовности к функционированию в обществе порождает в 14 – 15 лет стремление применить свои возможности, проявить себя, что ведет к осознанию своей социальной приобщенности, активному поиску путей и реальных форм развития предметно-практической деятельности, обостряя потребность растущего человека в самоопределении, самореализации. Для этого периода **характерны:** – “эгоцентрическая доминанта” – интерес к собственной личности; – “доминанта дали” – установка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие; – “доминанта усилия” – тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям; – “доминанта романтики” – стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму. **Сфера деятельности:** мотивационно-потребностная. **Стадия умственного развития:** отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление. **Уровень нравственного сознания:** автономная мораль. Совесть. Ориентация на общечеловеческие этические принципы. **Уровни привязанности:** становление сепарации, становление способности вступать в танец привязанности. **Потребности:** рассматривать взрослого как старшего соратника. Есть желание оградить некоторые сферы своей жизни от грубого вмешательства. Иметь собственную линию поведения, несмотря на несогласие взрослых или сверстников. Становление интимности – это контакт плюс две вещи: – я не нуждаюсь в мониторинге себя, когда я с тобой (доверие); – я могу сказать тебе все важное, что я думаю в этот момент, не опасаясь негативного ответа. Еще одно условие для зарождающейся интимности — это долгосрочность отношений. Безопасность рождается в контакте с человеком, которого давно знаешь. Очень рискованно входить в интимность с малознакомым. (Интимность – это не обязательно нежность, ласка. Можно во время даже интимной ссоры испытывать чувство безопасности). **Результат к концу периода:** – самостоятельность, вступление во взрослую жизнь; – контролирование своего поведения, проектирование его на основе моральных норм; – нравственные убеждения.

* Забавно то, что в качестве результатов кризисов в классической психологии приводятся те достижения, которые по Ньюфелду могут развиваться у ребенка значительно раньше: 1. Чувство собственной важности по Ньюфелду возникает после 4-х лет, а в классической психологии этому соответствует претензия на уважение после кризиса 7 лет. 2. После 12 лет у подростков возникает чувство общности – “мы”. По Ньюфелду же это соответствует третьему уровню привязанности – принадлежности и характерно для детей после 3-х лет. 3. Чувство интимности/ безопасности по Ньюфелду возможно после 7 лет, а классическая психология относит его проявления к юношескому периоду. Хотя, насколько я понимаю, зачастую и в более позднем возрасте люди не всегда способны

ощутить безопасность в общении с теоретически самыми близкими людьми в семье. Эти расхождения наводят на мысль о том, что фактически классическая практическая психология изучает в большей степени отклоняющееся поведение, а не то, что хотелось бы видеть как норму.

Взрослость 19-60 лет (фактически с момента определения собственного пути до момента выхода на пенсию)

Кризис определения пути (характерен для человека, берущего власть над своей судьбой полностью в свои руки с осознанием своей ответственности – иногда человек так и не делает этого или только частично – так называемые маменькины сынки или папины дочки) **Причина:** не только психологическое, но и реальное отделение от семьи, вставание на собственные ноги, возможность зарабатывать на жизнь самостоятельно. **Характеристика:** любовные и профессиональные метания. Время создания семьи, освоения выбранной профессии, определения отношения к общественной жизни и своей роли в ней. Ответственность перед собой и своими родными за выбор, реальные достижения в это время — уже большой груз. К этому прибавляется страх перед новой жизнью, перед возможностью ошибки, перед неудачей при поступлении в ВУЗ, у юношей — перед армией. Высокая тревожность и на этом фоне выраженный страх. **Противоречие, разрешаемое в кризисе:** при переоценке всех предшествующих интроецированных смыслов рождается личностное самоопределение в противоположность индивидуальной серости и конформизму. **Новообразования к концу кризиса:** – способность к близости без потери собственной идентичности; – при благополучном разрешении рождается верность.

Молодость: 19-30 лет (границы возраста очень условны, от самоопределения до желания воспроизведения себя в детях или учениках). **Основная деятельность:** интимно-личностное общение с противоположным полом. Молодость – пора оптимизма. Человек полон сил и энергии, желая осуществить свои цели и идеалы. В молодости наиболее доступны самые сложные виды профессиональной деятельности, наиболее полно и интенсивно происходит общение, наиболее легко устанавливаются и наиболее полно развиваются отношения дружбы и любви. Молодость считается оптимальным временем для самореализации. Осознание себя как взрослого человека с его правами и обязанностями, сформированность представлений о своей будущей жизни, работе. Встреча со спутником жизни, заключение брака. В любви же между мужчиной и женщиной раскрывается, находит свое отражение вся сущность каждого из них. В этой любви человек проявляется весь целиком. Любовь по природе своей может быть только разделенной, она завершает человека, делает его более целостным, самим собой. **Сфера деятельности:** мотивационно-потребностная. **Стадия умственного развития:** отвлеченное, словесно-логическое и рассуждающее мышление. **Уровень нравственного сознания:** автономная мораль. Поступки определяются своей совестью. Ориентация на общечеловеческие этические принципы. **Уровни привязанности:** научение танцу привязанности в отношениях с партнером, друзьями, позиции альфы с собственными детьми и почитанию родителей. **Потребности:** в самоопределении личностном и профессиональном, создании семьи. **Результат к концу периода:** – самоопределение – осознание себя в качестве члена общества, конкретизируется в новой общественно значимой и профессиональной позиции; – способность к близости без потери собственной идентичности.

Кризис творческой активности (осознанное определение своей судьбы в творческом и семейном плане на основе предыдущего опыта) **Причина:** нарастание мастерства сопровождается увеличением рутины. Семейная и профессиональная жизнь

стабилизируются и возникает понимание, что способен на большее. **Характеристика:** переоценка собственной удовлетворенности своей семьей и своей работой. Часто именно в это время люди разводятся, меняют профессию. **Противоречие, разрешаемое в кризисе:** рутина в противовес творческой активности. Забота о воспитании нового поколения (продуктивность) в противоположность «погружению в себя» (застою). **Новообразования к концу кризиса:** – способность подчинять свою деятельность идее. Понимание, что безыдейное существование – скучно; – способность осознанно подойти к воспитанию подрастающего поколения (детей или учеников)

Средний возраст: 30-45 лет (границы возраста очень условны, от нахождения своей судьбы до переосмысления своей роли во благо общества) **Основная деятельность:** время высокой работоспособности и отдачи. Человек, приобретая богатый жизненный опыт, становится полноценным специалистом и семьянином, впервые серьезно задумывается над вопросом: «Что остается людям?» Переосмысление представлений о своей жизни. **Сфера деятельности:** операционально-техническая. **Стадия умственного развития:** отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление. **Уровень нравственного сознания:** автономная мораль. Поступки определяются своей совестью. Ориентация на общечеловеческие этические принципы. **Уровни привязанности:** танец привязанности в отношениях с партнером, друзьями, альфа-позиция с собственными детьми и почитание родителей. **Потребности:** в нахождении идеи, цели, смысла жизни. **Результат к концу периода:** самореализация и творчество. Человек оценивает сделанное и более трезво смотрит в будущее.

* Где-то между кризисами творческой активности и середины жизни проходит кризис опустевшего гнезда, когда дети покидают семью. Это кризис бывает наиболее острым в ситуации, когда кризис творческой активности был решен негативно. Кроме того в зрелом возрасте нас поджидают еще многие ситуационные кризисы. **Критериями успешного проживания кризиса** можно считать: – принятие человеком ответственности за свое внутреннее неблагополучие; – отношение к этому как к сигналу для необходимости внутренних и, возможно, последующих внешних изменений без ощущения жалости к себе или сетований на несправедливость происходящего; – отношение к внутреннему неблагополучию как к физической боли, которая свидетельствует о наличии физиологических «сбоев» в организме — ведь следует не только снимать боль, но и лечить ее причину.

Кризис среднего возраста (осознанное определение своей судьбы в творческом и семейном плане на основе предыдущего опыта) **Причина:** пока мы стоим на вершине – самое время поискать иные стратегии для достижения старых целей. Или пересмотреть цели. Или сменить шире на глубже. Или еще как-то. Очень хочется оговориться относительно того, что спуск – не сокращение возможностей, не солидность-скучность-пресность, не отказ от чего-то. По крайней мере, большая его часть. Спуск – принципиально иной способ движения. Требующий других навыков, нежели те, к которым мы привыкли. **Характеристика:** актуализируются все базовые экзистенциальные проблемы (смерть, изоляция, потеря смыслов) и возникает ряд специфических социально-психологических проблем (социальное одиночество, дезадаптация, полная смены ценностей, изменение социального статуса). **Противоречие, разрешаемое в кризисе:** общечеловечность (способность интересоваться судьбой людей за пределами семейного круга) в противовес самопоглощенности. **Новообразования к концу кризиса:** – самоактуализация.

Зрелость: 45-60 лет (границы возраста очень условны, от самоактуализации до выхода на пенсию или снижения жизненной активности из-за физической немощи) **Основная деятельность:** вершина жизненного пути личности. Самореализация и творчество. Достижение профессионального мастерства, положения в обществе, передача опыта. Критическое переосмысление человеком своих жизненных целей и избавление от иллюзий и неоправданных надежд молодости. **Сфера деятельности:** мотивационно-потребностная. **Стадия умственного развития:** отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление. **Уровень нравственного сознания:** автономная мораль. Поступки определяются своей совестью. Ориентация на личные этические принципы. **Уровни привязанности:** танец привязанности в отношениях с партнером, друзьями, с собственными выросшими детьми и альфа-позиция с родителями. Формирование отстраненной заботливой позиции к внукам. **Потребности:** в нахождении идеи, цели, смысла жизни. Каждый взрослый, по утверждению Эриксона, должен или отвергнуть, или принять мысль о своей ответственности за возобновление и улучшение всего, что могло бы способствовать сохранению и совершенствованию нашей культуры. Таким образом, продуктивность выступает как забота старшего поколения о тех, кто придет им на смену. Основной темой психосоциального развития личности является забота о будущем благополучии человечества. **Результат к концу периода:** самоусовершенствование. Сплавление личных и общественных целей.

Старость

Кризис подведения итогов (суммирование, интеграция и оценка всей прошлой жизни). **Причина:** снижение своего социального статуса, потеря сохранявшегося десятилетиями жизненного ритма иногда приводят к резкому ухудшению общего физического и психического состояния. **Характеристика:** это время, когда люди оглядываются назад и пересматривают свои жизненные решения, вспоминают о своих достижениях и неудачах. По убеждению Эриксона, для этой последней фазы зрелости характерен не столько новый психосоциальный кризис, сколько суммирование, интеграция и оценка всех прошлых стадий его развития. Умиротворение проистекает из способности человека оглядеть всю прошлую жизнь (брак, дети, внуки, карьера, социальные отношения) и смиренно, но твердо сказать «Я доволен». Неотвратимость смерти больше не страшит, поскольку такие люди видят продолжение себя или в потомках, или в творческих достижениях. На противоположном полюсе находятся люди, относящиеся к своей жизни как к череде нереализованных возможностей и ошибок. На закате жизни они осознают, что уже слишком поздно начинать все сначала и искать какие-то новые пути. Эриксон выделяет два превалирующих типа настроения у негодующих и раздраженных пожилых людей: сожаление о том, что жизнь нельзя прожить заново и отрицание собственных недостатков и дефектов путем проецирования их на внешний мир. **Противоречие, разрешаемое в кризисе:** удовлетворенность прожитой жизнью (интеграция) в противоположность отчаянию. **Новообразования к концу кризиса:** – мудрость.

Старость за 60 лет и более (границы возраста очень условны, от снижения жизненной активности из-за физической немощи до конца жизни) **Основная деятельность:** психологическое состояние этих людей характеризуется витальной астенией, созерцательностью, склонностью к воспоминаниям, умиротворенностью, мудрой просветленностью. **Уровни привязанности:** переживания горя об утрате привязанностей (смерть близких людей). Формирование отстраненной заботливой позиции к внукам и правнукам.

5. Особенности воспитания младенцев

Воспитание детей лучше всего начинать уже с первых недель его жизни. Начиная с рождения и до года – это время активного физического развития малыша, его адаптации к окружающей среде и приобретения опыта. Всего двенадцать месяцев понадобится крохе, чтобы научиться улыбаться, агукать, узнавать голоса родителей, различать интонации и реагировать на их настроение. В период младенчества родители уделяют основное внимание соблюдению режима питания и полноценному уходу, но о воспитании ребенка тоже нельзя забывать. Именно до года на подсознательном уровне закладываются основные привычки малыша, формируются его склонности и личностные особенности. Дальнейшее развитие ребенка во многом зависит от воспитания его до года. Условно в этом периоде обычно выделяют 4 этапа, каждый из которых охватывает три месяца.

Первый период

Первый этап длится с момента рождения ребенка и до исполнения трех месяцев. В этот период родители должны сформировать у малыша хорошие привычки и предупредить появление вредных, заложить основы общения, развить сенсорное восприятие. Также, в этот период родителям необходимо правильно организовать режим питания, это важно для нормального прибавления в весе и формирования привычки к режиму. В первые три месяца у малыша должны выработаться следующие привычки: засыпать на улице без пустышки; держать головку; некоторое время проводить в кроватке, развлекая себя самостоятельно; подавать признаки недовольства при необходимости замены подгузника; засыпать без укачивания; ориентироваться в пространстве, реагируя на звуки и свет. Особое внимание необходимо обратить на гигиену малыша. Каждое утро должно начинаться с приветливой улыбки мамы и проведения гигиенических процедур. Они заключаются в умывании личика и ручек, смены подгузника и подмывания. Ежедневные процедуры будут формировать у малыша полезную привычку к чистоте. Недопустимо, чтобы остатки мочи или фекалий раздражали кожу ребенка, поэтому замена подгузников должна проводиться каждые три часа. Поскольку детская кожа очень нежная, ее поверхность обрабатывается кремом или присыпкой. Для формирования привычки держать головку малыша необходимо выкладывать на животик, даже если он выражает недовольство. Постепенно эта процедура

войдет у него в привычку, мышцы шеи и спинки натренируются. С каждым днем он будет все больше времени проводить на животе и созерцать окружающий мир из другого положения. Как выработать привычку разговаривать? Для того, чтобы ребенок начал агукать, с ним необходимо играть. Хорошо, что когда малыш будет слышать песенки и потешки. Каждое действие, которое связано непосредственно с ребенком, следует комментировать, рассказывать, как надеваются штанишки, кофточка, как меняется памперс. Беседуя со своим ребенком, следует улыбаться, таким образом будет закладываться культура общения. Важная статья: гигиена новорожденного ребенка ИТАК, основные советы и рекомендации которых нужно придерживаться: Для нормального развития детской психики необходимо постоянно разговаривать с крохой, петь песенки, рассказывать потешки, включать для прослушивания музыку. Для первых игр с крохой стоит подобрать игрушки, способствующие развитию сенсорного восприятия; По достижении малышом возраста полтора месяца для укрепления физического здоровья необходимо ежедневно выкладывать малыша на живот, делать зарядку и массаж; Важным воспитательным моментом является необходимость приучать ребенка спать в собственной кроватке и проводить в ней самостоятельно некоторое время. (См. полезный материал как приучить ребенка спать отдельно); Для того чтобы в будущем у малыша не закрепилась вредная привычка, не позволяйте ему сосать пальчики. Игрушки и игры в возрасте от 0 до 3-х месяцев Для малышей до 3-х месяцев педагоги-психологи рекомендуют игрушки, развивающие сенсорику, слух, зрение и координацию движений: Погремушки, колокольчики, бубенчики и т.п. Для развития слуха позвоните погремушкой у одного уха крохи, затем у другого. Скоро малыш начнет поворачивать голову в сторону источника звука; Яркие игрушки из разнообразных материалов, которые можно ухватить, погладить. Вначале их показывают малышу, поглаживают ими по телу ребеночка, вкладывают в ручку. Вскоре кроха сам начнет их хватать и уверенно удерживать; Разнообразные мобили (карусельки), которые крепятся над кроваткой крохи. Игрушки располагают на небольшом расстоянии от глаз ребеночка (примерно в 15-20 см). См статью о музыкальных мобилях на кроватку; Браслет с колокольчиком, который можно надевать поочередно на разные ручки; Воздушный шарик, который можно привязать к руке. В скором времени малыш поймет, что шарик движется благодаря движениям его руки; Схематическое изображение человеческого лица. Груднички очень любят рассматривать подобные изображения. Если расположить картинку на небольшом расстоянии от глаз малыша (приблизительно в 25-30 см), ему будет интересно изучать ее, пока мамы нет рядом. Второй период Он длится с третьего по шестой месяц, в это время происходит активное сенсорное, слуховое и зрительное восприятие и развитие.

Второй этап включает в себя подготовку малыша к будущей речи. Для этого ему можно включать музыку разных жанров, главное, чтобы она была легкой и мелодичной. Классика, детские песенки, современная эстрада, народные мотивы – подойдет все. Для того, чтобы малыш гулил, лепетал, пищал, его внимание нужно обращать и на другие звуки. Ребенка нужно знакомить с окружающим миром, привлекая его внимание к шелесту листьев, чириканью воробьев, шуму струящейся воды – в этом и заключается познание (к примеру: вот стучит дождь по подоконнику, вот птички чирикают, а вот тархтит трактор и т. д.). Умственное развитие малыша этого возраста начинается с общения. Родители должны играть с ребенком, развивая его зрительное, тактильное и слуховое восприятие. Начинать занятия с ребенком следует в период активного бодрствования, когда ребенок весел и его ничего не беспокоит. В противном случае занятия не дадут ожидаемого результата. Ребенок должен получать удовольствие от занятий/игры, поэтому от нее следует отказаться, если малыш голоден, болен либо капризничает. В этот период закладываются основы нравственного и эстетического воспитания, которые малыш получает благодаря общению со взрослыми. Радость и любовь, подаренная крохе, станут фундаментом для формирования нравственного и эстетического воспитания. В ежедневном распорядке

ребенка обязательно должны присутствовать массаж и зарядка. В этот период упражнения становятся более разнообразными и готовят малыша к ползанию. Рекомендуем посмотреть рубрику массаж Игрушки и игры в возрасте от 3-х до 6-ти месяцев. Для игр с малышом подойдут все игрушки, которые использовались в возрасте до 3 месяцев. К ним стоит добавить: Прорезыватели и другие игрушки для жевания и сосания, ведь в это время у детишек начинают резаться первые зубки (как выбрать прорезыватели для зубов); Удобный для захватывания мячик. Уже в возрасте полгода карапуз может играть с ним, сидя в коляске или на руках у мамы; Мягкие крупные кубики с различными картинками на гранях. Малыши с удовольствием хватают их, подбрасывают, рассматривают картинки; Резиновые и матерчатые фигурки различных зверей. В этом возрасте полезно играть с малышом в игру «Кто как делает?». Показываем собачку и озвучиваем ее: «гав-гав» и т.п. Скоро малыш сам соответствующими звуками будет «называть» игрушку; Полугодовалые детки обожают рвать бумагу, отдайте малышу старые журналы, пусть удовлетворит свое любопытство; Занимательным будет для крохи пальчиковый спектакль. Наденьте пальчиковые игрушки на руки (их можно купить в отделе игрушек или изготовить дома) и устройте представление для малыша; Кроха начинает познавать свое тело. Для этого нужно показывать маленькому и называть части тела: глазки, ушки, носик, ножки, ручки... Третий период Третий период в воспитании ребенка до года охватывает возраст от 6 до 9 месяцев. На этом этапе карапуз становится непоседливым и любознательным.. У детишек этого возраста активность возрастает в разы. Поскольку малыши уже умеют ползать, садиться, пытаются вставать, а некоторые и ходить, самое время уделить внимание физической подготовке. Предоставьте ребенку возможность свободно перемещаться по дому. Для этого необходимо максимально обезопасить все помещения (убрать провода, бьющиеся предметы, бытовую технику). Все дети в это время стремятся изучить содержимое шкафов. Не препятствуйте малышу, просто уберите все опасные предметы и наполните шкафы игрушками и вещами, с которыми кроха может поиграть. Для хорошей физической формы продолжаем заниматься зарядкой и массажем, включив новые движения и упражнения. Не стоит ставить ребенка в ходунки, подобные приспособления для обучения ходьбе вредны для неокрепшего позвоночника. Все ЗА и ПРОТИВ ходунков описаны в этой статье. Решать только ВАМ. Споры по поводу ходунков не закончатся никогда. На этом этапе можно начинать приучать ребенка к горшку, присаживая его после сна и кормления, перед прогулкой и после нее. Через некоторое время ребенку станет понятно, для чего это делается. Приблизительно с семи месяцев ребенка нужно приучать к мытью ручек перед приемом пищи. Спустя некоторое время кроха привыкнет к этой процедуре, и будет самостоятельно подставлять ручки под струю воды. Так вырабатывается понятие чистоплотности. Надевая перед кормлением нагрудничек и сразу же меняя испачканную одежду на чистую, мама прививает привычку к аккуратности. Причем, каждое свое действие родители должны проговаривать и объяснять: в грязных вещах ходить некрасиво и неприлично, поэтому сейчас переодеваемся в чистое. Приучайте малыша кушать с нагрудничком, объясняя, зачем нужен этот предмет. Перед едой мойте руки маленькому, это со временем перерастет в хорошую привычку. После полугода у детей начинают прорезываться зубки. Для ухода за полостью рта необходимо приобрести для крохи специальную зубную щетку, предназначенную для детей до года, и приучать маленького зубастика ежедневно ей пользоваться. Игровая деятельность для ребенка важна в любом возрасте, не исключая возраст до года. Так малыши познают мир. С шести месяцев уже можно показывать ребенку ладушки и колокольчик, комментируя каждое движение. С семи-восьми месяцев демонстрируют, как действуют простейшие игрушки: мячик катится, колеса у машинки крутятся, юла кружится на одном месте. В это же время можно начинать показывать части лица: носик, глазки, зубки, ушки, лобик. Конечно, понимание придет не сразу, вначале дети будут находить их у родителей и игрушек, а уж потом – у себя. Можно придумать простейшую песенку, под которую ребенок с удовольствием продемонстрирует свои знания. Заниматься с детьми этого возраста нужно каждый день. На этом этапе необходимо для пресечения плохих поступков познакомить

ребенка со словами «нет» и «нельзя». Если ребенок во время игры дерется, нужно взять его ручки и проговорить слово “нельзя” с объяснениями (мне больно, мне неприятно). Причину пояснять необходимо для того, чтобы ребенок научился реагировать на запретное слово, в противном случае, он просто не будет его замечать.

6. Особенности воспитания в раннем детстве

Раннее детство – особый период становления органов и систем и, прежде всего, функций мозга. Доказано, что функции коры головного мозга не только фиксированы наследственно, они развиваются в результате взаимодействия организма с окружающей средой. Особенно интенсивно это происходит в первые три года жизни. В данный период наблюдается максимальный темп формирования предпосылок, обуславливающих все дальнейшее развитие организма, поэтому важно своевременно закладывать основы для полноценного развития и здоровья ребенка.

Для охраны и укрепления здоровья детей особое значение имеет профилактическая оздоровительная работа: соблюдение режима, рациональное питание, закаливание, гимнастика, медицинский и педагогический контроль за развитием и здоровьем.

Впервые весь комплекс особенностей раннего детства был сформирован одним из основателей ясельного дела в нашей стране профессором Н.М. Аксариной.

В чем они заключаются?

1. Для раннего возраста характерен **быстрый темп развития организма**. Ни в каком другом периоде детства не наблюдается такого быстрого увеличения массы и длины тела, развития всех функций мозга. Ребенок рождается беспомощным существом. Однако уже к 2 месяцам у него образуются условные рефлексы (привычки), на протяжении первого года жизни формируются реакции торможения. В это время активно развиваются сенсорика, движения, малыш овладевает речью.

Быстрый темп развития ребенка раннего возраста, в свою очередь, имеет ряд особенностей. Прежде всего – скачкообразность развития. При этом выделяются периоды медленного накопления, когда отмечается замедление в становлении некоторых функций организма, и чередующиеся с ними так называемые критические периоды (скачки), когда на протяжении короткого времени меняется облик ребенка. Это можно проследить на примере развития функции понимания речи ребенком второго года жизни. Так, в возрасте от 1 года до 1 года 3 месяцев наблюдается медленное накопление запаса понимаемых

слов. В этот период малыш овладевает самостоятельной ходьбой, что расширяет для него возможность непосредственного общения с окружающим миром. С одной стороны, ходьба как бы на время задерживает проявление реакций, связанных с пониманием речи. С другой – именно ходьба способствует непосредственному общению детей с окружающими предметами (которые взрослый обозначает словом), помогает им установить прочную связь между предметом и словом, ведет к скачку в развитии понимания речи.

Критические периоды в развитии ребенка – 1 год, 2 года, 3 года, 6–7 лет, 12–13 лет. Именно в это время происходят резкие изменения, дающие новое качество в развитии детей: 1 год – овладение ходьбой; 2 года – формирование наглядно-действенного мышления, переломный период в развитии речи; 3 года – период, когда особенно ясно выступает связь между поведением и развитием ребенка со второй сигнальной системой, малыш осознает себя как личность; 6–7 лет – период школьной зрелости; 12–13 лет – пубертатный период, период полового созревания (*Л.С. Выготский*).

Скачкообразность отражает нормальный, закономерный процесс развития организма ребенка, и, наоборот, отсутствие скачков является следствием дефектов в развитии и воспитании детей. Поэтому так важно в период накопления ребенком опыта создавать оптимальные условия для своевременного созревания нового качества в развитии той или иной функции. Однако и критические периоды трудны для ребенка. Они могут сопровождаться снижением работоспособности малыша и другими функциональными расстройствами. В это время малыш особенно нуждается в хорошем уходе, в щадящем его нервную систему режиме.

Быстрый темп развития ребенка обусловлен быстрым установлением связей с окружающим миром и в то же время медленным закреплением реакций. Для детей раннего возраста характерна неустойчивость и незавершенность формирующихся умений и навыков. (Учитывая это, предусматриваются повторность в обучении, обеспечение связи между воздействиями окружающих ребенка взрослых и его самостоятельной деятельностью.)

Неравномерность в развитии ребенка раннего возраста определяется созреванием различных функций в определенные сроки. Наблюдая эту закономерность, Н.М. Щелованов и Н.М. Аксарина выявили периоды особой чувствительности малыша к определенным видам воздействия и наметили ведущие линии в его развитии. Они подчеркивали, что при воспитании детей особое внимание должно быть уделено формированию тех реакций, которые созревают впервые и которые не могут развиваться самостоятельно, без целенаправленных воздействий взрослого. Например, «комплекс оживления», появляющийся у малыша в 3 месяца, умение пользоваться несложными предложениями при общении со взрослым в 2 года, появление ролевых игр в 3 года.

В первые три года жизни ребенка отмечаются большая ранимость, лабильность его состояния, обусловленные быстрым темпом развития организма. Дети этого возраста легко заболевают, часто (даже от малозначительных причин) меняется их эмоциональное состояние, ребенок легко утомляется. Частая заболеваемость, а также повышенная возбудимость нервной системы особенно характерны для стрессовых состояний (в период адаптации при поступлении детей в ясли и др.).

Однако быстрый темп развития возможен только при большой пластичности организма, больших его компенсаторных возможностях. Особенно это касается функций мозга. В коре головного мозга ребенка много так называемого незанятого поля, поэтому

путем специально направленных воздействий можно достигнуть очень высокого уровня развития малыша и более раннего формирования той или иной функции.

В основу обучения детей раннего возраста должно быть положено в первую очередь развитие таких способностей, как подражание, воспроизведение, умение смотреть и слушать, сравнивать, различать, сопоставлять, обобщать и др., которые будут необходимы в дальнейшем для приобретения определенных умений, знаний, жизненного опыта.

2. Существенной особенностью раннего детства являются **взаимосвязь и взаимозависимость состояния здоровья, физического и нервно-психического развития детей**. Крепкий, физически полноценный ребенок не только меньше подвергается заболеваниям, но и лучше развивается психически. Но даже незначительные нарушения в состоянии здоровья малыша влияют на его эмоциональную сферу. Течение болезни и выздоровление в большой степени связано с настроением ребенка, и если удастся поддержать положительные эмоции, самочувствие его улучшается и выздоровление наступает быстро. Н.М. Щелованов установил, что развитие гипотрофии часто связано с дефицитом эмоций, неудовлетворением двигательной активности малыша. Выявлено, что нервно-психическое развитие, в частности функция речи, во многом зависит от факторов биологических: течения беременности, осложнений при родах матери, состояния здоровья малыша и др.

3. Для каждого здорового ребенка в первые три года жизни характерна высокая степень **ориентировочных реакций** на все окружающее. Эта возрастная особенность стимулирует так называемые сенсомоторные потребности. Доказано, что если дети ограничены в получении информации и переработке ее в соответствии с возрастными возможностями, темп их развития более замедленный. Поэтому важно, чтобы жизнь малышей была разнообразной, богатой впечатлениями.

Сенсорные потребности вызывают и высокую двигательную активность, а движение – естественное состояние малыша, способствующее его интеллектуальному развитию.

4. Особое значение в раннем детстве приобретают **эмоции**, так необходимые при проведении режимных процессов – при кормлении, бодрствовании ребенка, формировании его поведения и навыков, обеспечении всестороннего его развития. Раннее формирование положительных эмоций на основе установления социальных связей со взрослыми, а в дальнейшем со сверстниками – залог становления личности ребенка. Эмоциональная сфера оказывает большое влияние и на формирование познавательных способностей детей.

Интерес к окружающему в раннем детстве является произвольным и в значительной степени обусловлен социально. Заставить малыша смотреть или слушать невозможно, однако заинтересовать его можно многим, поэтому в обучении детей раннего возраста особую роль играют положительные эмоции. Часто, еще не понимая смысла обращенной к нему речи взрослого, дети реагируют на ее интонацию, эмоциональный настрой, легко их улавливают и заражаются таким же настроением. В этом и простота, и сложность воспитания детей раннего возраста.

5. **В развитии детей раннего возраста ведущая роль принадлежит взрослому.** Он обеспечивает все условия, необходимые для развития и оптимального состояния здоровья малыша. Общаясь с ним, несет тепло, ласку и информацию, которая

необходима для развития ума и души ребенка. Доброжелательный тон, спокойное, ровное к нему отношение – залог уравновешенного состояния малыша.

Одним из условий, обеспечивающих нормальное развитие, хорошее самочувствие детей раннего возраста, является **единство педагогических воздействий** со стороны всех, кто участвует в их воспитании, особенно в семье, где нередко с ребенком занимаются несколько человек: мать, отец, бабушка и другие взрослые – и **действия их в отношениях** с малышом не всегда согласуются и не всегда постоянны. В этих случаях малыш не понимает, как он должен поступать, как действовать. Одни дети, легко возбудимые, перестают подчиняться требованиям взрослых, другие, более сильные, пытаются приспособиться, каждый раз меняя свое поведение, что является для них непосильной задачей. Так сами взрослые часто бывают причиной неуравновешенного поведения детей. Поэтому очень важно, чтобы не только в семье, но и в дошкольном учреждении требования были одинаково посильными для малышей, согласованными между родителями и воспитателями.

Принимая ребенка впервые в группу, воспитатель должен все о нем знать, получив сведения у врача, в беседе с родителями, в общении с ребенком еще до его прихода в дошкольное учреждение. В первые дни пребывания малыша в группе не следует резко нарушать то, к чему он привык дома, даже если эти привычки и не совсем правильны. Например, ребенок привык дома спать с пустышкой, и на первых порах отучать его не следует. Но воспитатель должен терпеливо объяснять родителям, что по возможности они должны постепенно готовить малыша к отвыканию: рассказывать, какие навыки, умения нужно формировать у детей дома, какими методами при этом пользоваться.

Дети раннего возраста внушаемы, им легко передается настроение окружающих. Повышенный, раздражительный тон, резкие переходы от ласки к холодности, крику отрицательно влияют на поведение малыша.

Очень важно в воспитании ребенка правильно пользоваться запретами. Нельзя разрешать малышу делать все, что он хочет. Как частые запреты, так и позволение делать все, что заблагорассудится, ребенку вредны. В одном случае у ребенка не формируются умения и навыки, необходимые для жизни, в другом малыш бывает вынужден себя специально сдерживать, что для него составляет большой труд. Как же поступать в общении с детьми раннего возраста? Прежде всего запреты, если в них есть необходимость, должны быть обоснованными, требования к их выполнению должны предъявляться спокойным голосом. Нельзя разрешать то, что раньше запрещалось, например всегда надо требовать, чтобы ребенок не садился есть с немытыми руками, не подходил к открытому окну, горячей плите, не брал вещи со стола воспитателя и т. п. Однако запретов должно быть гораздо меньше того, что ему позволено делать.

Предъявляемые требования должны быть посильными для выполнения детьми раннего возраста. Так, ребенку трудно длительное время не двигаться – сидеть или стоять, сохраняя одну и ту же позу, ждать, пока, например, дойдет до него очередь одеваться на прогулку.

С раннего возраста у детей формируют самостоятельность. Выполнение действий без помощи взрослого очень рано начинает доставлять малышу удовольствие. Едва научившись говорить, он обращается к взрослому со словами «Я сам». Эту потребность малыша в проявлении активности, самоутверждении следует, насколько возможно, всячески поддерживать. В игре часто дети сами пытаются преодолеть какие-то трудности, и не надо стремиться тотчас же им помогать. Пусть ребенок пытается самостоятельно

выполнить действие. Это одно из условий формирования умений и хорошего настроения малыша.

Часто причиной неуравновешенного поведения ребенка является нарушение его деятельности. В раннем возрасте малыш не может быстро, произвольно переключаться с одного вида деятельности на другой, и поэтому резкий срыв, требование немедленно прекратить, например, игру и заняться чем-то другим ему непосильно, вызывает резкий протест. И наоборот, если взрослый делает это постепенно – вначале предлагает закончить игру, положить игрушки на место, затем дает установку на новый вид деятельности: «Сейчас пойдем умываться, мыло душистое. А на обед вкусные оладушки. Ты мне поможешь поставить тарелки на стол?» – ребенок охотно подчиняется.

В воспитании следует учитывать **индивидуальные особенности** ребенка. У детей с разным типом нервной деятельности предел работоспособности неодинаков: одни утомляются быстрее, им чаще требуется смена во время игры спокойных и подвижных игр, более раннее укладывание спать, чем другим. Есть дети, которые сами вступают в контакт с окружающими, требуют, чтобы их вызывали на такие контакты, чаще поддерживали их положительное эмоциональное состояние. Засыпают дети также не одинаково: одни медленно, беспокойно, просят, чтобы с ними рядом побыл воспитатель; к другим сон приходит быстро, и они не нуждаются в особых воздействиях. Во время игры одни малыши легко выполняют задания взрослого (поэтому важно, чтобы задание было достаточно трудным, решалось ребенком самостоятельно). Другие ждут помощи, поддержки, поощрения. Знание индивидуальных особенностей ребенка не только помогает воспитателю найти нужный подход, но и способствует формированию определенных черт личности подрастающего человека.

Часто причиной неуравновешенного поведения детей бывает неправильная организация деятельности: когда не удовлетворяется двигательная активность, ребенок не получает достаточно впечатлений, испытывает дефицит в общении со взрослыми. Срывы в поведении могут происходить и в результате того, что своевременно не удовлетворены органические потребности, – неудобства в одежде, опрелости, ребенок голоден, не выспался. Поэтому режим дня, тщательный гигиенический уход, методически правильное проведение всех режимных процессов – сна, кормления, отправления гигиенических потребностей, своевременная организация самостоятельной деятельности ребенка, занятий, осуществление правильных воспитательных подходов являются залогом формирования правильного поведения ребенка, создания у него уравновешенного настроения.

Особенностям периода раннего детства соответствуют **задачи и средства воспитания** ребенка, они включают физическое, умственное, нравственное и эстетическое воспитание.

Задачи физического воспитания: охрана здоровья детей, их движений, полноценное физическое развитие; привитие культурно-гигиенических навыков.

Основные средства физического воспитания: обеспечение санитарно-гигиенического ухода, проведение закаляющих мероприятий – широкое пользование воздухом, солнцем, водой; рациональное вскармливание и питание; организация массажа и гимнастики; организация режима дня; методически правильное проведение всех режимных процессов (кормление, сон, бодрствование); обеспечение двигательной активности ребенка (простор для движений, наличие в детских учреждениях специальных пособий).

Задачи умственного воспитания: формирование действия с предметами; сенсорное развитие; развитие речи; развитие игровой и других видов деятельности; формирование основных психических процессов (внимание, память), развитие наглядно-действенного мышления, эмоциональное развитие, формирование первичных представлений и понятий об окружающем мире, развитие умственных способностей (умения сравнивать, различать, обобщать, устанавливать причинную зависимость между отдельными явлениями); формирование познавательных потребностей (потребность в получении информации, активность на занятиях, самостоятельность в познании окружающего мира).

Основные средства умственного воспитания: эмоционально-деловое общение взрослого с ребенком во время собственной деятельности малыша; специальное обучение, которое осуществляет воспитатель на занятиях; самостоятельная практика самого ребенка в быту, играх, общении.

Основные виды деятельности в раннем возрасте – общение со взрослым, а также развитие действий с предметами. Для своевременного их развития необходимо создавать оптимальные условия.

Задачи нравственного воспитания: формирование положительных взаимоотношений со взрослыми (умения спокойно выполнять их требования, проявлять привязанность и любовь к родителям, членам семьи, воспитателям, желание оказывать другому помощь, проявлять ласковое отношение, сочувствие); воспитание положительных черт личности (доброта, отзывчивость, дружелюбие, инициатива, находчивость, умения преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца); воспитание дружеских взаимоотношений между детьми (умения играть рядом, не мешая другим детям, делиться игрушками, проявлять сочувствие, оказывать помощь при затруднениях и др.); воспитание положительных привычек (умения здороваться, благодарить, убирать на место игрушки и др.); обучение начальным формам трудовой деятельности (все формы самообслуживания, посильная помощь младшим и взрослым, например вместе со взрослыми полить цветы, принести к обеду салфетки, почистить дорожки на участке и др.).

Средства нравственного воспитания: образцы поведения взрослых, одобрение хороших поступков, обучение детей положительным поступкам; организация специальных соответствующих ситуаций, чтение книг.

Для полноценного и гармоничного развития детей важно с раннего возраста воспитывать у них любовь к красивому в окружающей обстановке, природе, быту, т. е. формировать эстетические чувства.

Задачи эстетического воспитания: воспитание умения замечать красивое в природе, окружающей действительности, поступках людей, одежде, развитие творческих способностей (музыкальный слух, изобразительная деятельность).

Средства эстетического воспитания: ознакомление с природой, музыкой, обучение пению, рисованию, лепке, чтение народных потешек, стихотворений, сказок.

Все перечисленные задачи решаются совместными усилиями дошкольного учреждения и семьи. Правильная организация жизни детей в условиях коллектива позволяет матери успешно трудиться, а ребенку – гармонично развиваться под руководством специалистов (педиатры, воспитатели, музыкальные работники).

7. Особенности воспитания в младшем школьном возрасте

Младший школьный возраст связан с обучением детей в начальных классах. Важными особенностями характеризуется их *физическое развитие*. К этому времени в основном заканчивается окостенение черепа головы, закрываются роднички, оформляются черепные швы и продолжается упрочение скелета в целом. Однако развитие и окостенение конечностей, позвоночника и тазовых костей находятся в стадии большой интенсивности. При неблагоприятных условиях эти процессы могут протекать с большими аномалиями (от греч. *anomalía* – отклонение от нормы). Вредные влияния, в частности, могут оказывать физические перегрузки (например, продолжительное письмо, утомительная физическая работа). Неправильная посадка за партой во время занятий может привести к искривлению позвоночника, образованию впалой груди и т.д.

Существенной особенностью младших школьников является усиленный рост мускулатуры, увеличение массы мышц и значительный прирост мышечной силы. Антропометрические исследования показывают, что дети-семилетки в состоянии поднять правой рукой от 9 до 12 кг, а десятилетние ребята поднимают 16-19 кг. Повышением мышечной силы и общим развитием двигательного аппарата обуславливается большая подвижность младших школьников, их стремление к беганию, прыжкам, лазанию и неумение продолжительное время пребывать в одной и той же позе. В этой связи весьма важно практиковать на занятиях различные виды учебной работы (чередовать письмо с чтением, с выполнением упражнений и других практических занятий, применять наглядность, методы объяснения сочетать с беседой и т.д.), проводить физкультпаузы («физкультминутки»), в теплое время заниматься при открытых форточках или окнах, а в

прохладную погоду чаще проветривать классы и обеспечивать достаточный приток свежего воздуха в рекреационные (от лат. *recreatio*– восстановление сил) помещения и коридоры. Необходимо также заботиться, чтобы дети могли поесть в школьном буфете или столовой во время перемен, в хорошую погоду проводить с ними прогулки или спокойные игры на свежем воздухе, а после занятий организовывать экскурсии на природу, приучать их ежедневно дома заниматься утренней гимнастикой и т.д.

Необходимым элементом санитарно-гигиенической работы в младших классах является регулярное (не менее одного раза в учебную четверть) проведение медицинских осмотров, проверка веса ребят, их слуха, зрения. Учителям также следует иметь в виду, что когда ребенок вдруг становится замкнутым или сверх обычного подвижным, когда он с трудом сосредоточивается на восприятии изучаемого материала, страдает забывчивостью и снижает качество успеваемости, причины всех этих аномалий подчас могут быть связаны с физическим недомоганием и ухудшением состояния здоровья. В этих случаях нужно своевременно обращаться за помощью к врачу.

Не менее важное значение имеют особенности развития *психики и познавательной деятельности* младших школьников. Существенным фактором в этом отношении является связанное с развитием мозга совершенствование их нервной системы. Развитие головного мозга у младших школьников проявляется как в увеличении его веса, так и в изменении структурных связей между нейронами (нервными клетками). К концу младшего школьного возраста вес мозга достигает 1400–1500 граммов и приближается к весу мозга взрослого человека, при этом относительно быстрее других частей развиваются его лобные доли. Совершенствуются также периферические нервные ответвления. Все это создает биологические предпосылки для развития нервно-психической деятельности ребят. У них усиливается контроль сознания над поведением, развиваются элементы волевых процессов. Отмечается также функциональное развитие мозга и, в частности, его аналитико-синтетические функции. Происходят сдвиги во взаимоотношениях процессов возбуждения и торможения: процессы торможения усиливаются, однако по-прежнему преобладающим в поведении остается возбуждение. Интенсивное развитие нервно-психической деятельности, высокая возбудимость младших школьников, их подвижность и острое реагирование на внешние воздействия сопровождаются быстрым утомлением, что требует бережного отношения к их психике, умелого переключения их с одного вида деятельности на другой.

Совершенствование нервно-психической деятельности младших школьников происходит также под влиянием обучения. В психологии и педагогике утвердилась идея Л.С. Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии детей. Вот почему усилия учителей должны направляться на то, чтобы, учитывая особенности и возрастные возможности ребят, использовать учебно-воспитательную работу для их интенсивного умственного развития. Какие же стороны учебно-воспитательной работы имеют в этом отношении определяющее значение?

Большое значение для умственного развития младших школьников имеет правильная организация и совершенствование их познавательной деятельности. Прежде всего важно развивать те психические процессы, которые связаны с непосредственным познанием окружающего мира, т.е. *ощущения и восприятия*. Однако их восприятия характеризуются недостаточной дифференцированностью. Воспринимая предметы и явления, они допускают неточности в определении их сходства и различия, зачастую акцентируют внимание на второстепенных деталях и не замечают существенных признаков. Например, при письме они нередко путают буквы «з» и «е», цифры «6» и «9». На одном из уроков математики мы были свидетелями того, как первоклассники путали слова

«круг» и «шар». Вот почему в процессе обучения нужно обращать внимание на формирование у школьников точности восприятий предметов и явлений и тем самым развивать так называемое конкретное мышление.

Однако, как отмечалось выше, у младших школьников интенсивно развивается вторая сигнальная система, связанная с абстрактным мышлением и речью. Это создает условия для усвоения многих вопросов программного материала не только на уровне представлений, но и на уровне теоретических понятий, особенно по языкам и математике. Но здесь нужна определенная мера. Попытка в 60-70-е гг. повысить теоретический уровень образования в начальных классах оказалась неудачной: она привела к перегрузке ребят и снижению качества их знаний. Это, однако, не снимает задачи развития у младших школьников аналитико-синтетического мышления при усвоении изучаемого материала, необходимости учить их разделять целое на части, вычленять существенные и менее существенные признаки изучаемых предметов и явлений, делать сравнения, выводы и теоретические обобщения, формулировать правила и т.д. Опытами профессора Л.В. Занкова и его сотрудников установлено, что при целенаправленном развитии у ребят формируются способности к восприятию и определению существенных признаков изучаемых предметов и явлений, они приучаются охватывать большее количество этих признаков и раскрывать наиболее важные из них.

Под влиянием улучшения обучения и придания ему развивающего характера качественные сдвиги происходят в совершенствовании памяти младших школьников. У учащихся этого возраста обычно преобладает механическая память, причем ребята сравнительно быстро запоминают изучаемый материал. Осмысленное же усвоение знаний требует значительной аналитико-синтетической познавательной деятельности, что, естественно, вызывает у отдельных учащихся определенные трудности. Поэтому вместо преодоления этих затруднений они предпочитают механическое заучивание материала, что, как правило, ведет к отставанию в учении. Предотвратить эти недочеты можно только путем побуждения ребят к глубокому осмыслению знаний и развития логической памяти.

Успешная организация учебной работы младших школьников требует постоянной заботы о развитии у них произвольного внимания и формировании волевых усилий в преодолении встречающихся трудностей в овладении знаниями. Зная, что у детей этой возрастной группы преобладает непроизвольное внимание и что они с трудом сосредоточиваются на восприятии «неинтересного» материала, учителя стремятся использовать различные педагогические приемы, чтобы сделать учение более занимательным. Не следует, однако, забывать, что не все в учении имеет внешнюю занимательность и что у детей нужно формировать понимание своих школьных обязанностей. Об этом, в частности, писал еще К.Д. Ушинский: «Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, – делать ради удовольствия исполнить свою обязанность»⁵⁴.

Важными особенностями характеризуется *организация практической деятельности* младших школьников. В дошкольном возрасте *основным видом деятельности ребят является игра*. Даже простейшие виды труда лучше и охотнее выполняются ими, когда они облекаются в игровую форму. У младших школьников в этом отношении происходят значительные сдвиги. Хотя и в их жизни игра занимает заметное место, они начинают осознавать значение производительного труда, труда по самообслуживанию, помощи взрослым и стремятся к приобретению доступных для них

трудовых умений и навыков. Вот почему так важно расширять сферу трудовой деятельности младших школьников, особенно ее коллективных форм. Специфическим для младших школьников является то, что именно на основе включения их в учение и трудовую деятельность у них формируется осознание своих общественных обязанностей, складывается интерес и стремление к участию в общественной жизни.

Заметным своеобразием отличается *нравственное развитие* младших школьников. В их моральном сознании преобладают главным образом императивные (повелительные) элементы, обуславливаемые указаниями, советами и требованиями учителя. Их моральное сознание фактически функционирует в форме этих требований, причем при оценке поведения они исходят главным образом из того, чего не надо делать. Именно поэтому они замечают малейшие отклонения от установленных норм поведения и немедленно стремятся доложить о них учителю. С этим связана и другая черта: остро реагируя на недочеты в поведении своих товарищей, ребята зачастую не замечают собственных недочетов и некритически относятся к себе. Самосознание и самоанализ у младших школьников находятся на низком уровне, и их развитие требует от учителей внимания и специальной педагогической работы.

Некоторая внешняя поведенность морального сознания и недостаточный уровень развития самосознания имеют своим следствием то, что их регулятивная роль в поведении младших школьников оказывается слабой. Поступки ребят этого возраста зачастую носят подражательный характер или вызываются спонтанно возникающими внутренними побуждениями. Это нужно учитывать в процессе воспитания. Весьма важно, в частности, развивать нравственное сознание ребят и обогащать их яркими нравственными представлениями по различным вопросам поведения. С другой стороны, следует уметь использовать нравственные упражнения для выработки и закрепления у детей устойчивых форм поведения. Разъяснительная работа, не подкрепленная приучением и нравственными упражнениями, слабо влияет на улучшение поведения младших школьников. На воспитание и развитие младших школьников весьма большое влияние оказывает личность учителя, а также родителей и взрослых. Их чуткость, внимание и умение стимулировать и организовывать как коллективную, так и индивидуальную деятельность ребят в решающей мере определяет успех воспитания.

8. Особенности воспитания в младшем и старшем подростковом возрасте, а также юношеском возрасте

Выготский различал 3 типа созревания: органический, половой, социальный. Подход к подростковому возрасту как к историческому образованию (особенности протекания и продолжительности зависят от развития общества), причем структура потребностей и интересов определяется социально-классовой принадлежностью подростка. Проблема интересов (ключ ко всей проблеме психологии развития подростков) – они оказывают влияние, систематизируют все психологические функции. Новые интересы развиваются на новой биологической основе.

Подростки уже могут мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. Важнейшее интеллектуальное приобретение – умение оперировать гипотезами, а также дедукция и индукция. Развитие самосознания находит выражение в изменении мотивации основных видов деятельности: учения, общения и труд. Активно совершенствуется самоконтроль: вначале – контроль по результату, затем способность выбрать и избирательно контролировать любой момент или шаг в деятельности. Происходит перестройка памяти (преобладание логической над механической). Решающий сдвиг в отношениях между памятью и другими психическими функциями происходит в подростковом возрасте. Процесс запоминания сводится к мышлению, к установлению логических отношений внутри запоминаемого материала, а припоминание – восстановление материала по этим отношениям (вспоминать – значит мыслить). Активное развитие получает чтение, монологическая и письменная речь. В общении формируются и развиваются коммуникативные способности (умение вступать в контакт, расположение и взаимопонимание).

Развитие мышления – овладение процессом образования понятий, воображение «уходит» в сферу фантазий, развитие рефлексии. Склонность к экспериментированию, т.е. нежелание принимать все на веру. Самостоятельность мышления проявляется в независимости выбора способа поведения.

Эльконин: связь с предыдущими новообразованиями (направленность на мир, направленность на самого себя). Особенности развития: трудности в отношении со взрослыми (негативизм, упрямство, доминанта вне школы), поиски друга, кто может понять, ведение дневника (выражение интимных переживаний, сомнений, наблюдений). Главный вопрос: Кто я? Нет больше разницы со взрослыми, требование таких же прав, чувство взрослости (потребность в признании взрослости со стороны окружающих).

Виды взрослости (Драгунова):

- Подражание внешним признакам взрослости (курение, одежда, развлечения).
- Равнение подростков на «качества настоящего мужчины» (сила, мужество, воля).
- Социальная зрелость (сотрудничество ребенка и взрослых, овладение ЗУН).
- Интеллектуальная взрослость (стремление что-то сделать и уметь по настоящему → развитие познавательной деятельности вне школьной программы, самообразование).

Ведущий тип деятельности – общение со сверстниками (усвоение социальных норм, поведения). В общении формируется самосознание, социальное самосознание.

Самоопределение (Божович) характеризуется осознанием себя членом общества и конкретизуется в новой общественно значимой позиции, возникает в конце учебы в школе, оно основывается на устойчиво сложившихся интересах и стремлениях, учитывая свои возможности и внешние обстоятельства, опирается на мировоззрение и связано с выбором профессии.

Подростковый период можно разделить на 3 этапа:

1. Младший подростковый возраст (10-12 лет)
2. Подростковый возраст (13-15 лет)
3. Юношеский возраст (16-18 лет)

Особенности младшего подросткового возраста (10 -13 лет)

Первый кризис возникающий в младшем подростковом возрасте – физический кризис. В чем он проявляется?

• Ускоряется рост конечностей в длину. Сначала руки, потом ноги. Дети становятся долговязыми;

• Отставание темпов роста туловища и, как следствие этого, замедление роста сердца и легких, т.е. наблюдается кислородное голодание интенсивно растущих мышц и головного мозга. Из-за этого появляется снижение двигательной (игровой) активности.

Ребята становятся менее выносливыми, возрастает утомляемость. Именно в этот период ребятам особенно необходим щадящий режим. Нужно следить за тем, чтобы они больше бывали на свежем воздухе, необходимо соблюдение режима дня.

- Ослабляется зрение.

- В этот период идет бурный рост скелета и конечностей и, как следствие этого нарушение осанки (50% учащихся), нарушение координации движений (угловатость).

- В младшем подростковом возрасте начинается половое созревание ребенка (12-14 лет), т.е. активизируется работа щитовидной железы. Следовательно, ребята становятся раздражительными или как мы говорим, трудновоспитуемыми.

Очень различно психическое развитие мальчиков и девочек, так как активизируется полоролевая идентификация. Важным содержанием самосознания подростка является образ его физического «Я», т.е. представление о своем телесном облике, сравнение и оценка себя с точки зрения эталонов «мужественности» и «женственности».

Мальчиков больше волнует проблема мускулицизма. Они выделяют физическую силу, строго следуют своему эталону, подражают взрослым. Однако при этом снимаются чисто внешние характеристики, идет подражание ярким, выделяющимся чертам: манере поведения, манере говорить, ходить, курить и т.д.

Девочек больше волнует эмоциональный фон, и она расскажет какие-то свои тайны далеко не каждому, а лишь тому, кто создаст этот эмоциональный фон. Девочек начинает волновать внешность, формы ее тела, наряды. На рисунке основная часть времени уделяется рисованию лица (или своего, или мамы), но очень детально и тщательно. Здесь тоже идет простое подражание миру взрослых. Девочки просто копируют мать, которая уделяет больше времени по уходу за своим лицом, нежели отец.

Личностный кризис

В период младшего подросткового возраста складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования. Это пора достижений. Стремительного наращивания знаний, умений, становления своего «Я», обретение новой социальной позиции. Вместе с тем, это возраст потерь детского мироощущения, когда появляются чувства тревожности и психологического дискомфорта. Этот возраст часто называют периодом диспропорций в развитии. В этом возрасте увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям, обостряется реакция на мнение окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость. Физические недостатки часто преувеличиваются.

В младшем подростковом возрасте велика потребность в общении в достойном положении в классе.

Самое неприятное для ребят – это когда происходят драки, когда тебя бьют, и когда за невыученный урок ставят «двойку». Таким образом, неприятно все то, что унижает ребенка, то, что подрывает его авторитет среди одноклассников. Неприятно то, когда он оказывается хуже других, когда посягают на его «Я», на его личность.

Поведение педагога можно условно разделить на НЕЛЬЗЯ и НАДО:

1. НЕЛЬЗЯ проявлять неуважение к личности ребенка, а НАДО постараться создать атмосферу покоя и доверительного общения. При этом необходимо всегда помнить о гетерохронности (неравномерности) развития ребенка, а все это требует индивидуального подхода к каждому.

2. Нельзя отчитывать, ругать, поучать в присутствии сверстников, высмеивать. А так как они уже «взрослые» - ребята не хотят, чтобы им сочувствовали, чтобы не принуждали к откровенности. Младшие подростки избавляются от всего сугубо детского и поэтому относятся негативно к нашим попыткам их опекать и вторгаться на их территорию. Появляется отвращение к необоснованным запретам, поэтому лучше не запрещать, а просто объяснить почему нельзя, и лучше всего не отбирать их право на собственный опыт.

3. Характерно для младших подростков и то, что у них отсутствует авторитет возраста. Они очень критичны к взрослым. В этом возрасте своеобразное видение мира: ребята очень хорошо замечают и ценят человеческие качества и они сильно подвержены первому впечатлению.

И в то же время совсем не критичны к себе (не сформирована рефлексия).

Ярко выраженная критичность, негативизм, стремление к эмансипации, невосприимчивость к наставлениям старших у младшего подростков – ни что иное как форма самоутверждения они поэтому и любят, когда их хвалят, так как похвала придает им уверенности в себе, в своем «Я».

Педагогу надо уметь снять дистанцию в отношениях, надо прививать навыки общения – диалога.

Очень много противоположностей в развитии младшего подростка, но их необходимо учитывать.

1. Потому что именно в этом возрасте огромные ожидания в будущем, но вместе с тем малый жизненный опыт.

2. Завышенная самооценка вместе с легкой ранимостью, так как нет еще адаптации к неудачам, положению худшего, поэтому им необходима поддержка их самостоятельности и самооценки естественно только в реальных границах.

3. Ребенок стремиться к автономии и все же у него все еще большая потребность в неавторитетном советчике, т.е. педагог должен пристроиться рядом с ребенком. Надо всегда помнить, что ученик не может быть плохим или хорошим, он такой, какой есть, и мы взрослые, должны его в чем-то поддержать, в чем-то помочь, что-то исправить, это значительно труднее – заставить додумать и оценивать уже не ученика, а свои собственные действия и мысли по отношению к нему.

4. Особенности развития познавательных способностей часто служат причиной трудностей в школьном обучении: неуспеваемость, неадекватное поведение. Успешность обучения во многом зависит от мотивации обучения, от того личного смысла, которое имеет обучение подростка. Основное условие всякого обучения – наличие стремления к приобретению знаний и изменению себя как обучающегося.

Особенности подросткового возраста (13-15 лет).

Это самый долгий переходный период, который характеризуется рядом физических изменений. В это время происходит интенсивное развитие личности, ее второе рождение. Из психологического словаря: «Подростковый возраст — стадия онтогенетического развития между детством и взрослостью, которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь».

Этот возраст характеризуется эмоциональной неустойчивостью и резкими колебаниями настроения (от вспыльчивости до депрессии). Наиболее бурные реакции возникают при попытке кого-либо из окружающих ущемить самолюбие подростка. Пик эмоциональной неустойчивости приходится у мальчиков на возраст 11-13 лет, у девочек - 13-15 лет.

Для подростков характерна полярность психики: целеустремленность, настойчивость и импульсивность. Неустойчивость может смениться безразличием, отсутствие стремлений и желаний что-либо делать, повышенная самоуверенность, безапелляционность в суждениях быстро сменяется ранимостью и неуверенностью в себе; потребность в общении сменяется желанием уединиться; развязность в поведении порой сочетается с застенчивостью; романтические настроения нередко граничат с цинизмом, расчетливостью; нежность, ласковость бывают на фоне недетской жестокости.

Характерной чертой этого возраста является любознательность, пытливость ума, стремление к познанию и информации, подросток стремится овладеть как можно большим количеством знаний, но, не обращая порой внимания, что знания надо систематизировать.

Одно из новообразований подросткового возраста – чувство взрослости. Когда говорят, что ребёнок взрослеет, имеют в виду становление его готовности к жизни в обществе взрослых людей, причём как равноправного участника этой жизни. С внешней стороны у подростка ничего не меняется: учится в той же школе (если, конечно, родители вдруг не перевели в другую), живет в той же семье. Все так же в семье к ребенку относятся как к "маленькому". Многого он не делает сам, многое - не разрешают родители, которых все так же приходится слушаться. До реальной взрослости далеко – и физически, и психологически, и социально, но так хочется! Он объективно не может включиться во взрослую жизнь, но стремиться к ней и претендует на равные с взрослыми права. Изменить они пока ничего не могут, но внешне подражают взрослым. Отсюда и появляются атрибуты "псевдовзрослости": курение сигарет, тусовки у подъезда, поездки за город (внешнее проявление "я тоже имею свою личную жизнь"). Копируют любые отношения.

Внешний вид подростка - еще один источник конфликта. Меняется походка, манеры, внешний облик. Ещё совсем недавно свободно, легко двигавшийся мальчик начинает ходить вразвалку, опустив руки глубоко в карманы и сплёвывая через плечо. У него появляются новые выражения. Девочка начинает ревностно сравнивать свою одежду и причёску с образцами, которые она видит на улице и обложках журналов, выплёскивая на маму эмоции по поводу имеющихся расхождений.

Внешний вид подростка часто становится источником постоянных недоразумений и даже конфликтов в семье. Родителей не устраивает ни молодёжная мода, ни цены на вещи, так нужные их ребёнку. А подросток, считая себя уникальной личностью, в то же время стремится ничем не отличаться от сверстников. Он может переживать отсутствие куртки – такой же, как у всех в его компании, - как трагедию.

Внутренне происходит следующее. У подростка появляется своя позиция. Он считает себя уже достаточно взрослым и относится к себе как к взрослому. Желание, чтобы все (учителя, родители) относились к нему, как к равному, взрослому. Но при этом его не смутит, что прав он требует больше, чем берет на себя обязанностей. И отвечать за что-то подросток вовсе не желает, разве что на словах.

Основными новообразованиями в подростковом возрасте являются: сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства, интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении.

Новообразования не возникают сами по себе, а являются итогом собственного опыта ребенка, полученного в результате активного включения в выполнение самых разных форм общественной деятельности.

В психическом развитии ребенка определяющим является не только характер его ведущей деятельности, но и характер той системы взаимоотношений с окружающими его людьми, в которую он вступает на различных этапах своего развития.

Общение подростков со сверстниками и взрослыми необходимо считать важнейшим условием их личностного развития. Неудачи в общении ведут к внутреннему дискомфорту, компенсировать который не могут никакие объективные высокие показатели в других сферах их жизни и деятельности.

Особенности юношеского возраста (16-18 лет)

Основные физиологические характеристики юношеского возраста: • завершается физическое развитие организма, • заканчивается половое созревание, • замедляется темп роста тела, • заметно нарастает мышечная сила и работоспособность, • заканчивается формирование и функциональное развитие тканей и органов. • это период относительно спокойного развития. • готовность старших школьников к физическим и умственным нагрузкам.

Старший школьный возраст - это возраст формирования собственных взглядов и отношений. Именно в этом проявляется самостоятельность старшеклассников.

Если подростки проявляют самостоятельность в делах и поступках, то старшие школьники считают проявлением самостоятельности собственные взгляды, оценки, мнение.

Стремление самому во всем разобраться способствует формированию нравственных взглядов и убеждений. Главное психологическое приобретение ранней юности – это открытие своего внутреннего мира.

Обретая способность погружаться в себя, свои переживания, юноша заново открывает целый мир новых эмоций, красоту природы, звуки музыки. Эмоции становятся состоянием собственного «Я».

Вместе с сознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Это порождает острую потребность в общении и одновременно повышение его избирательности, потребность в уединении, в тишине природы, в молчании, в том, чтобы услышать свой внутренний голос, не заглушенный суетливой будничной повседневностью.

Стремление к самостоятельности не исключает потребности в общении со взрослыми. Эта потребность у них значительно выше, чем в других возрастах. В юности возникает много проблем, которые со сверстниками решить невозможно. Им не хватает жизненного опыта. И тогда на помощь приходят взрослые. Но старшие школьники не всегда готовы выполнять их советы и рекомендации.

Возрастная динамика процесса общения:

Старшие школьники ставят на первое место потребность в общении со взрослыми.

Потребность в общении со сверстниками так же имеет большое значение. С ними они проводят свой досуг, делятся своими мыслями.

Таким образом, формирование мировоззрения, самостоятельности суждений, повышенные требования к моральному облику человека, формирование адекватной самооценки, стремление к самовоспитанию - основные новообразования в личности старшего школьника.

Дружба в юношеском возрасте

Потребность в общении, втором «Я», вероятно, самая важная потребность в ранней юности, «Первое чувство, к которому восприимчив заботливо воспитанный юноша, - это не любовь, а дружба», - писал Ж.Ж. Руссо. Желание иметь верных друзей неизменно открывает список важнейших жизненных ценностей 15-17-летних, часто опережая любовь. В основе юношеской тяги к дружбе - страстная потребность в понимании другого и себя другими, потребность в самораскрытии. Эта потребность, тесно связанная с ростом самосознания, появляется уже у подростков и резко усиливается в юношеском возрасте.

В основе юношеской дружбы лежат общие духовные интересы и потребность в понимании (в отличие от подростковой, где основными являются потребность во взаимопомощи и увлеченность каким-то видом труда). К особенностям юношеской дружбы следует отнести ориентацию на ровесника. Желание иметь старшего или младшего друга встречается у юношей реже.

Для юности типична идеализация друзей и самой дружбы. В юности дружба занимает первое место в ряду других межличностных отношений, опережая по степени психологической близости отношения с родителями. Друг является единственным человеком, от которого юноша ждет оценок более высоких, чем его собственная самооценка. Это можно считать косвенным указанием на то, что одна из главных функций юношеской дружбы - поддержание самоуважения личности.

Для юноши-старшеклассника важнейшей референтной группой еще остаются сверстники своего пола. У девушек этот тип общения позади - в качестве идеального друга они чаще выбирают юношу, причем более старшего возраста.

Перед старшим школьником встает задача самоопределения, выбора жизненного пути. Выбор профессии становится психологическим центром ситуации развития, создавая у них своеобразную внутреннюю позицию. В связи с этим, ведущая деятельность в ранней юности — профессиональное самоопределение (учебно-профессиональная).

Психологическую базу для самоопределения в ранней юности составляет, прежде всего, потребность юноши занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя

в качестве члена общества, определить себя в мире, т. е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни.

Развитие познавательных интересов стимулирует дальнейшее развитие произвольности познавательных процессов, умение управлять ими, сознательно регулировать их. В конце старшего школьного возраста учащиеся овладевают памятью, восприятием, воображением, вниманием и подчиняют их определенным задачам деятельности.

Мыслительная деятельность старшеклассников характеризуется (по сравнению с подростковым возрастом):

- более высоким уровнем обобщения и абстрагирования - нарастающей тенденцией к причинному объяснению явлений, - умением аргументировать суждения, доказывать истинность или ложность отдельных положений, - делать глубокие выводы и обобщения, - связывать изучаемое в систему.

9. Стили воспитания

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками (по признаку управления процессом воспитательного воздействия на воспитанника со стороны воспитателя) различают авторитарное, демократическое, либеральное и попустительское воспитание.

Авторитарное воспитание – это тип воспитания, при котором определенные установки принимаются в качестве единственной истины во взаимоотношениях между людьми. Чем выше социальная роль воспитателя как транслятора этих установок (преподавателя, родителей, политиков), тем сильнее выражено принуждение воспитанника вести себя согласно данным установкам. В этом случае воспитание осуществляется как оперирование природой человека и манипулирование его действиями. При этом доминируют такие воспитательные методы, как требование (прямое предъявление нормы должного поведения в конкретных условиях и к конкретным воспитанникам), упражнение в должном поведении с целью формирования привычного поведения.

Принуждение является основным путем передачи социального опыта новому поколению. Степень принуждения определяется тем, насколько воспитуемый имеет право сам определять или выбирать содержание прошлого опыта и ценностей системы – семейных устоев, норм поведения, правил общения, предписаний религии, этнической

группы, партии. В деятельности воспитателя доминирует догма всеобщей опеки и убеждение в безошибочности своих действий.

Авторитарный стиль характеризуется высокой централизацией руководства, доминированием единоначалия. В этом случае педагог единолично принимает и отменяет решения, определяет большинство вопросов обучения и воспитания. Преобладающими методами управления деятельностью воспитанников являются приказы, которые могут отдаваться в жесткой или мягкой форме (имеются в виду просьбы, которые нельзя не выполнить). Авторитарный педагог всегда очень строго контролирует деятельность и поведение воспитанников, требователен к четкости выполнения его указаний. Инициатива воспитанников не поощряется или поощряется в строго определенных пределах.

Рассматривая ситуации проявления авторитарного стиля на практике, можно обнаружить две крайности. Авторитарный стиль может реализовываться педагогом в режиме собственных ощущений, которые можно описать с помощью метафор: «Я – командующий» или «Я – отец».

При позиции «Я – командующий» властная дисциплина очень велика, и в процессе взаимодействия с воспитанником усиливается роль процедур и правил.

При позиции «Я – отец» сильная концентрация власти и влияния на действия воспитанников в руках педагога сохраняется. Но при этом большую роль в его действиях играет забота о воспитаннике и ощущение ответственности за его настоящее и будущее.

Демократический стиль воспитания характеризуется определенным распределением полномочий между педагогом и воспитанником в отношении проблем его обучения, досуга, интересов. Педагог старается принимать решения, советуясь с воспитанником, и предоставляет ему возможность высказывать свое мнение и отношение, делать самостоятельный выбор. Такой педагог часто обращается к воспитаннику с просьбами, рекомендациями, советом, реже - приказывает. Систематически контролируя работу, всегда отмечает положительные результаты и достижения, личностный рост воспитанника и его просчеты. Обращает внимание на те моменты, которые требуют дополнительных усилий, работы над собой или специальных занятий. Педагог требователен, но одновременно справедлив, во всяком случае, старается таковым быть, особенно в оценке действий, суждений и поступков своего воспитанника. В общении с людьми, в том числе и с детьми, всегда вежлив и доброжелателен.

Демократический стиль может на практике реализовываться в системе следующих метафор: «Равный среди равных» и «Первый среди равных».

Либеральный стиль воспитания (невмешательство) характеризуется отсутствием активного участия педагога в управлении процессом обучения и воспитания. Многие, даже важные, дела и проблемы могут решаться фактически без его активного участия и руководства. Такой педагог постоянно ожидает указаний «сверху», являясь фактически передаточным звеном между взрослыми и детьми, руководителем и подчиненными. Для выполнения какой-либо работы ему нередко приходится уговаривать своих воспитанников. Он решает в основном те вопросы, которые назревают сами, контролируя работу воспитанника, его поведение от случая к случаю. В целом подобный педагог отличается низкой требовательностью и слабой ответственностью за результаты воспитания.

Попустительский стиль воспитания характеризуется своего рода равнодушием (чаще всего неосознанным) со стороны педагога в отношении развития динамики учебных достижений или уровня воспитанности своих подопечных. Это возможно либо от очень большой любви воспитателя к ребенку, либо от идеи полной свободы ребенка везде и во всем, либо от бездушия и невнимания к его судьбе. Но в любом случае такой педагог ориентируется на удовлетворение любых интересов детей, не задумываясь над возможными последствиями их поступков, не намечая перспектив личностного развития. Главный принцип в деятельности и поведении этого педагога - не препятствовать любым действиям ребенка и удовлетворять любые его желания и потребности, возможно, даже в ущерб не только себе, но и ребенку (например, его здоровью, развитию духовности, становлению характера).

На практике ни один из приведенных стилей у педагога не может проявляться в чистом виде. Также очевидно, что применение только демократического стиля не всегда бывает эффективным. Поэтому для анализа практики воспитателя чаще применяют так называемые смешанные стили: авторитарно-демократический, либерально-демократический и так далее. Каждый педагог может применять разные стили в зависимости от ситуаций и обстоятельств, однако многолетняя практика формирует индивидуальный стиль воспитания, который относительно стабилен, обладает незначительной динамикой и может совершенствоваться в различных направлениях. Смена же стиля, например, переход от авторитарного к демократическому, является радикальным событием, ибо каждый стиль основывается на особенностях характера и личности воспитателя. Поэтому смена стиля может сопровождаться серьезным психологическим дискомфортом для педагога.

10. Дети с трудностями в воспитании

Все дети уникальны и неповторимы. Однако ни один ребенок не бывает беспроблемным в процессе своего развития и воспитания. По некоторым причинам одни дети бывают сложнее, чем другие. На практике таких детей обычно называют «трудными», понимая их как социально и педагогически запущенных детей. В настоящее время в педагогике используют понятие «*трудновоспитуемость*». Это - сознательное или бессознательное сопротивление ребенка или подростка целенаправленному педагогическому воздействию, вызванное самыми разными причинами, включая педагогические просчеты педагогов, родителей, дефекты психического или социального развития, особенности характера, другие личностные характеристики учащихся (воспитанников), затрудняющие социальную адаптацию, усвоение учебных программ и социальных ролей. Это по сути ни что иное, как «сопротивление воспитанию».

Известный врач-психиатр В. Леви пишет: «За годы врачебной практики я вплотную узнал не одну сотню людей, маленьких и больших, которые *НЕ* здороваются,*Не* умываются,*Не* чистят зубы,*Не* читают книги,*Незанимаются* (спортом, музыкой, ручным трудом, и т.п.),*Не* работают,*Не* женятся,*Не* лечатся и т.д. и т.п. – только потому, что их к этому *понуждали*». (Леви, В. Исповедь гипнотизера. Кн. 2.. Кот

в мешке. - М., 1994. С. 58-61). И еще: «Детство – время бессознательных обобщений. Отрицательное отношение к еде легко переходит в отрицательное отношение к людям. Представим себе хоть на минутку, что весь мир стал Заставляющим, Навязывающим, Принуждающим... Ежедневная необходимость сопротивляться... Сдаваться, притворяться сдающимся... Имейте в виду: своим каждодневным насилием вы подавляете у ребенка способность наслаждаться жизнью, радоваться...» (там же. С. 256).

С позиции педагога *«трудновоспитуемость»* – это трудности в обучении или воспитании. С позиции ребенка – это различные вариации и формы «сопротивления воспитанию (обучению)». По степени сопротивляемости и количеству затрачиваемых времени и сил на коррекцию возникающих проблем «трудновоспитуемые» дети делятся условно на две группы:

- дети, поведение и личность которых поддается достаточно быстрой коррекции – дети с начальной степенью школьной дезадаптации и дидактогенностями; педагогически запущенные дети и дети с начальной неуспеваемостью; дети с хроническими заболеваниями или ослабленным здоровьем; дети с акцентуациями характера; нестандартные дети (неудачники, застенчивые, изгои, левши, с характером, медлительные и т.п.);

- «трудновоспитуемые», коррекция нарушений поведения и личности которых требует значительных усилий и времени: дети и подростки с девиантным поведением, беспризорники, бродяги, одаренные, неуспевающие с глубокой степенью запущенности; дети и подростки с нервно-психическими отклонениями; дети из детских домов, приемные дети.

Причины трудновоспитуемости: биологические (наследственная предрасположенность, тяжелая беременность матери и токсикозы, трудные деформирующие роды, физические травмы, инвалидность и пр.); социальные (семья, школа, окружающая среда); социально-биологические. В широком плане – это неблагоприятные условия для полноценного развития личности ребенка, подростка. Определим (напомним) некоторые необходимые понятия.

Дезадаптация – состояние невозможности приспособиться к изменившимся условиям или преодолеть возникающие трудности. *Дидактогения* – возникновение негативных психических процессов в структуре личности учащихся (угнетенное состояние, фрустрация, страх), вызванное непрофессиональными педагогическими действиями учителей, родителей, воспитателей и т.п., отрицательно сказывающихся на деятельности и межличностных отношениях.

Основные симптомы-критерии дезадаптации: агрессия по отношению к людям, вещам; чрезмерная подвижность; постоянные фантазии; чувство собственной неполноценности, упрямство, неадекватные страхи, сверхчувствительность; неспособность сосредоточиться на работе, неуверенность в принятии решений, повышенная возбудимость и конфликтность, частые эмоциональные расстройства, чувство своего отличия от других, лживость, заметная уединенность, неорганизованность, пассивность, чрезмерная угрюмость и недовольство; достижения ниже норм своего возраста; завышенная самооценка, капризы, эгоизм, инфантилизм, импульсивность, фрондерство (не принципиальное, а из духа противоречия демонстративное недовольство во всем и вся), фиглярство (шут, кривляка); постоянные побеги из школы или из дома; сосание пальцев, обгрызание ногтей, энурез, лицевые тики, дрожание пальцев рук, прерывистый почерк, говорение с самим собой.

Различают следующие *виды дезадаптации*:

- *патогенная* – вызывается отклонениями, патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения центральной нервной системы. По степени и глубине могут быть устойчивой, хронической формы (психозы, психопатии, органические поражения головного мозга, отставание в умственном развитии, дефекты анализаторов) и иметь пограничный характер (повышенная тревожность, возбудимость, страхи, энурез, навязчивые привычки и т.п.). Например, сложно проходит социальная адаптация умственно отсталых детей.

- *психическая* – связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, подростка, которые обуславливают их определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующие индивидуального педагогического подхода и в отдельных случаях специальных коррекционных психолого-педагогических программ, которые могут быть реализованы в условиях общеобразовательных учебно-воспитательных учреждений. Бывает *устойчивой формы*: акцентуации характера, снижение порога эмпатийности (умения сочувствовать и сопереживать), индифферентность интересов (безразличие, равнодушие), низкая познавательная активность, дефекты волевой сферы (импульсивность, расторможенность, податливость чужому влиянию); способные и одаренные дети – *инестойчивой формы*: психофизиологические половозрастные особенности отдельных кризисных периодов развития ребенка и подростка, неравномерное психическое развитие, состояния, вызванные психотравмирующими обстоятельствами: влюбленность, развод родителей, конфликт с родителями.

- *социальная*- нарушение детьми и подростками норм морали и права, асоциальные формы поведения и деформация внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок.

Выделяют *две стадии социальной дезадаптации*:

- *педагогическая запущенность*– характеризуется хроническим отставанием по ряду предметов школьной программы, сопротивлением педагогическому воздействию, дерзостью, негативным отношением к учебе, различными социальными проявлениями: сквернословие, курение, хулиганство, пропуски уроков, осложненные конфликтные отношения с учителями, родителями, сверстниками и др.

- *социальная запущенность*– дети не только плохо учатся, оказывают противодействие педагогическим воздействиям, но и имеют очень узкие интересы, у них не сформированы к-л полезные практические умения и навыки, профессиональная направленность. Для них характерна отчужденность от семьи и школы. Они формируются под воздействием асоциальных, криминогенных группировок, усвоение групповых норм и ценностей которых приводит к деформации сознания, ценностных ориентаций и социальных установок. Социальные отклонения: беспризорничество, бродяжничество, наркомания, пьянство, алкоголизм, правонарушения, аморальное и асоциальное поведение, проституция.

В психолого-педагогической литературе под *социально-педагогической запущенностью* понимают стойкое, отчетливо выраженное искажение нравственных представлений, невоспитанность чувств, навыков общественного поведения, обусловленные неблагоприятными влияниями микросреды и недостатками

педагогического процесса. Возникновение социально-педагогической запущенности длительный процесс, проходящий несколько стадий.

Первая стадия связана с возникновением предпосылок педагогической запущенности, которые формируются преимущественно в дошкольный период. Доминанты отклонений: недостаточное развитие индивидуально-психологических качеств (внимание, усидчивость, память, эмоциональная устойчивость); слабая психолого-педагогическая подготовка к школе (искаженная информация о ней, отсутствие элементарных учебных навыков).

Вторая стадия характеризуется появлением начальных форм отклонений в поведении. Это свойственно обычно учащимся начальных классов. Доминанты отклонений: отсутствие успеха в различных видах деятельности, неумение выполнять требования педагога, слабость внутригрупповых отношений. Проступки носят преимущественно ситуативный характер, осознаются слабо, но могут глубоко переживаться.

На третьей стадии неблагоприятные тенденции в поведении школьника стабилизируются. Это характерно для подростков 10-13 лет. Проступки связаны обычно с нарушением норм жизни класса или школы; носят преимущественно ситуативный, а иногда и преднамеренный характер. Подросток способен осознать нарушение норм, даже переживать его, но не всегда умеет предвидеть отрицательный результат своих действий.

Четвертая стадия связана с возникновением устойчивых признаков асоциального поведения. Она характерна для старших подростков и старшеклассников (14-17 лет). Проступки носят обычно преднамеренный характер. Школьники не только понимают асоциальную направленность своего поведения, но и часто оправдывают свои действия. Подобные состояния являются предпосылкой возможных правонарушений и даже преступлений.

Вместе с тем, социальная дезадаптация - обратимый процесс. При своевременном вмешательстве и коррекции поведение и развитие детей может вернуться или приблизиться к норме. Вспомним опыт работы с трудновоспитуемыми детьми А.С. Макаренко.

Пути предупреждения социально-педагогической запущенности: изучение учащихся, определение видов отклонений, их причин; просветительская работа не только с ребенком, но и с его ближайшим окружением; работа в микросреде, где живет ребенок; организация лечебной работы, если это необходимо; привлечение учащихся к видам деятельности, исходя из доминанты их отклонений.

Таким образом, детей с начальной степенью школьной дезадаптации и дидактогенностями, педагогически запущенных, надо вовремя выявить и оказать им необходимую помощь, устранив причины, вызывающие дезадаптацию, и проведя необходимую коррекционную работу по устранению пробелов в знаниях и отклонений в поведении.

Дети с хроническими заболеваниями и ослабленным здоровьем могут быть переведены на полное или частичное домашнее обучение.

Дети с акцентуациями характера имеют тенденцию к социально-положительному развитию при правильном отношении к ним воспитателей и адекватном влиянии на них

всего социального окружения. В противном случае развитие может быть социально-отрицательным.

Акцентуация характера (по К. Леонгарду) - чрезмерное усиление отдельных черт характера и их сочетаний, представляющих крайние варианты нормы. Основные типы акцентуации характера: а) *астенический* (быстрая утомляемость, раздражительность, тревожность); б) *циклоидный* (чередование фаз хорошего и плохого настроения); в) *гипертимный* (приподнятое настроение, повышенная активность, жажда деятельности, не доводимая до конца); г) *лабильный* (резкая смена настроения в зависимости от ситуации); д) *сензитивный* (повышенная впечатлительность, обостренное чувство собственной неполноценности, боязливость, нерешительность); е) *психастенический* (высокая тревожность, мнительность, склонность к самоанализу, постоянным сомнениям, замкнутость, интроверсия, неразвитость эмпатии, необычность мышления); ж) *эпилептоидный* (склонность к злобно-тоскливому настроению, раздражительности, внутренней неудовлетворенности в форме злости, гнева, ярости, жестокости, конфликтности); и) *застревающий* (повышенная подозрительность, болезненная обидчивость, стойкость отрицательных переживаний, стремление к доминированию, высокая конфликтность, склонность навязывать свое «Я»; к) *истероидный* (демонстративный – притворство, лживость, фантазирование, авантюризм, тщеславие, стремление «убежать в болезни», завоевать восторженное отношение окружающих); л) *дистимный* (подавление, унылое настроение, сосредоточенность на мрачных и печальных сторонах жизни); м) *неустойчивый* (склонность поддаваться влиянию окружающих, к поискам новых впечатлений, компании, контактов); н) *конформный* (подверженность групповому влиянию).

Особо следует рассмотреть проблему *неуспевающих детей*. Существует много подходов к классификации причин неуспеваемости. Одна из главных причин – это педагогическая запущенность. Кроме того, отсутствие педагогической помощи и контроля при слабых интеллектуальных возможностях учащихся приводит к пробелам в знаниях и к стойкой неуспеваемости. Есть дети с так называемой относительной неуспеваемостью, при которой происходит отставание реального уровня знаний от фактических способностей учащихся. Это может быть вызвано расхождением между потенциальными возможностями ребенка и предъявляемыми к нему заниженными требованиями.

Исследователь данной проблемы Л.С. Славина выделяет следующие группы неуспевающих школьников: 1) дети с неправильным отношением к учению; 2) усваивающие материал с трудом (низкая обучаемость); 3) дети, у которых не сформированы умения учебной работы;

4) учащиеся, не умеющие трудиться; 5) дети, у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы. При этом неуспеваемость может носить эпизодический характер (ослаб контроль, возникли интересы вне школы и т.п.); быть частичной, но относительно стойкой по основным или отдельным предметам (невысокие способности ученика к данному предмету, отсутствие интереса к нему, конфликт с учителем и др.) или носить характер общего и глубокого отставания в учении по многим предметам в течение длительного времени.

Преодоление неуспеваемости в каждом конкретном случае индивидуально: начиная от помощи по преодолению трудностей в усвоении материала и возникших пробелов в знаниях до перевода в классы коррекции и даже во вспомогательные школы. К общим мерам можно отнести *тщательную и продуманную диагностику причин явления*,

корректное их устранение, терпение, уважение к личности ребенка вне зависимости от его школьных успехов.

«Сопrotивление воспитанию» характеризуется сложными структурными образованиями в личности школьника – подростка или старшеклассника. Преодоление «сопротивления воспитанию» требует особых условий воспитания или перевоспитания (в т.ч. возможно в учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа).

В повседневной педагогической практике можно наблюдать *конкретные проявления «сопротивления воспитанию»*. Согласно Л.И. Маленковой (2002), к ним можно отнести:

- *общение фазическое*– бессодержательное общение ради самого процесса общения (установление контактов, обмен информацией, позициями, эмоциональными переживаниями, психическими состояниями и пр.). В числе любимых занятий такие школьники называют: «стоять в подъезде», «ходить по улице», «тусоваться в беседке» и т.п.;

деморализацию –моральное разложение, утрата нравственных критериев, падение дисциплины и т.п.;

- *комплекс неполноценности*– синдром, заключающийся в стойких переживаниях человека по поводу своих мнимых или реальных недостатков, своей неполноценности в системе межличностных социальных отношений. Результатом его может стать деформация естественного развития личности;

- *девиантное поведение*– поведение с отклонениями от принятых в обществе правовых или нравственных норм (озорство-хулиганство, кражи («взял без спросу»), драки, другие преступления против личности);

- *дистимию*– подавленное, унылое настроение, сосредоточенность на мрачных и печальных сторонах жизни;

- *отчуждение*– система отношений человека с окружающей действительностью, при которой все социальные ценности (дружба, культура, образование, воспитание и их носители, в т.ч. педагоги) осознаются как противоположные его собственным взглядам, устремлениям – от болезненного ощущения несходства до полного неприятия и даже враждебности. Отчуждение выражается в чувстве обособленности, одиночества, отверженности, потере своего «Я».

Каковы возможные пути преодоления «сопротивления воспитанию»? Продуктивно выполнять, например, следующие правила.

1. Придерживайтесь следующей логики: принять воспитанника таким, каков он есть – понять природу возникновения негативных явлений, изучив их причины – найти адекватные меры реабилитации (создание воспитывающей среды, включение в коллективную творческую деятельность, индивидуальный подход и пр.).

2. Используйте в воспитании явление (метод) сублимации: переноса, переключения с одних ценностных ориентаций и видов деятельности на другие, более социально ценные.

3. Начинайте с простого, легкого, но с более быстро ощутимым результатом.

4. Используйте имеющиеся позитивные знания, умения и навыки для формирования новых.

5. Не критикуйте, не низвергайте, а возвышайте, внушайте оптимизм.

6. Используйте приемы похвалы, одобрения, положительных авансов, косвенного неодобрения, шутки, но не насмешки и пр. У каждого человека своя потребность в одобрении. Не советуют хвалить за природные способности, легко дающиеся хорошие результаты в чем-либо, за достигнутое не своим трудом, больше двух раз за одно и то же, из жалости, из желания понравиться. Очень важно хвалить в случае сформировавшегося комплекса неполноценности.

7. Помогите найти друга, близкого по духу (или животное).

11. История становления детской психотерапии. Основные методы работы

Детская психотерапия включает в себя методики и подходы для лечения детей и подростков с различными психическими заболеваниями. Данная терапия имеет положительное влияние на ребенка и его окружение. Она проходит в несколько этапов. Вначале психотерапевт должен установить доверительные взаимоотношения с ребенком и снять острую симптоматику. Детский психотерапевт осуществляет диагностику психических расстройств и постановку целей для дальнейшей работы. Психотерапевт контролирует полученный терапевтический результат и проводит сессии, направленные на предотвращение возможных рецидивов.

Для детей и взрослых обычно используют различные виды терапии. Например, **психоанализ** часто применяется для взрослых, но редко для детей. Причиной этого является то, что ребенок не может понять и точно описать свое состояние словами. Поэтому в детской психотерапии используют игровые приемы, которые позволяют оценить состояние пациента. Во время **игровой терапии** ребенок учится строить

отношения. Ее проводят при таких проблемах, как: фобии, замкнутость, нарушения поведения и пр.

Также для работы с детьми применяется **клиент-центрированная психотерапия**. Она проводится с целью самопознания и обучения ребёнка навыкам самоуправления. Во время сессии он может играть по своему усмотрению. Специалист в это время не управляет ребёнком, а способствует его раскрытию. Детский психотерапевт проводит работу не только с ребёнком, но и с его семьёй. Для построения эффективной работы детскому психотерапевту необходимо учитывать целый ряд **факторов**:

- ситуативные проблемы,
- семейные проблемы,
- поведенческие и когнитивные проблемы,
- нарушения эмоционального поведения,
- личностные расстройства,
- биологические отклонения.

Учитывая все перечисленные факторы, детский психотерапевт комплексно использует вариации психотерапевтических подходов в рамках одной формы психотерапии с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Выделяют несколько **периодов развития**:

1. становления личности (от 2,5 до 4 лет),
2. застенчивости (от 4 до 7 лет),
3. адаптации в школе (от 7 до 8 лет),
4. адаптации в коллективе (от 9 до 11 лет),
5. подростковый (11–20 лет).

С учётом этих периодов также подбираются определённые психотерапевтические техники. Специалисты отмечают, что чем младше ребенок, тем менее дифференцированы его психические расстройства. Психические расстройства у детей труднее поддаются коррекции.

В период самоутверждения и **становления личности**, кроме лечебно-психологической коррекции поведения, включают игровую психотерапию, которая направлена на формирование коммуникативных навыков при общении с ровесниками.

Детский психотерапевт подбирает темы занятий **в период застенчивости** индивидуально с учетом конкретного психического расстройства ребенка. При этом расширяется среда психотерапевтического влияния, и проводятся индивидуальные и групповые занятия.

Психотерапия **в период адаптации** направлена на обучение преодолению трудностей, возникающих в процессе коммуникации. Кроме различных видов психотерапии применяются поведенческие методы.

Психотерапия подростков переориентируется с личностно-ориентированной на семейную и групповую. Поведенческие методы становятся менее значимыми.

В современной медицине при лечении психических расстройств обязательно применяют семейную психотерапию. На данных сессиях родителей обучают тому, что на здоровье ребёнка оказывает влияние также и поведение окружающих. Сеансы семейной психотерапии благотворно влияют не только родителей, но и на детей. Психолог моделирует ситуацию, на которую все члены семьи могут посмотреть изнутри, и помогает выбрать решение. Из вышеуказанного следует, что выбор метода детской психотерапии зависит от нервно-психического периода развития ребенка, а также его индивидуальных особенностей.

12. Особенности психотерапии в работе с детьми

П. Ванн Дамм, один из представителей детской гештальт-терапии, выделяет специфические особенности детской психики, которые необходимо учитывать в процессе терапии:

1. Дети, страдающие психосоматическими расстройствами или невротическими проявлениями, мобилизуют большую часть времени на сопротивление, которое называют ретрофлексия (удовольствие или агрессивность не могут выйти наружу).

2. Ребенок – существо, зависящее от семейного и социального окружения. Он не просился на прием к психологу, есть всегда третий, кто сопровождает его. Он не примыкает к терапевтическому проекту (альянсу) сразу и вся работа доверия и предконтакта необходима для того, чтобы организовать терапевтический альянс и пространство, где ребенок находит удовольствие в регулярной встрече со взрослым.

3. Ребенок и семье – единое целое. Всякое изменение ребенка отражается на семейной жизни. Вмешательство родителей необходимо, чтобы обеспечить изменения, позволить им противопоставить себя воображаемым изменениям, которые могут влиять на реального ребенка и изменять его.

4. Взаимодействие между психологом и ребенком проходит через творческую подгонку двух языков: ребенка и взрослого. Каждый пытается общаться с другим через привилегированные средства: игра, артистическое и графическое творчество, крики, музыка, танец в зависимости от возраста и патологии ребенка.

В. Оклендер, анализируя свой опыт, отмечает следующие особенности психотерапии в работе с детьми:

1. Зачастую позднее обращение за помощью со стороны родителей, воспитателей, школы и т.п. К тому времени, когда родители впервые обращаются за помощью к психологу, ситуация уже достаточно сложна как для ребенка, так и для родителей. Ребенок в редких случаях сам просит о помощи. Исключение составляют подростки – инициатива такого рода исходит чаще.

Многие родители обнаруживают особенности поведения, указывающие на наличие проблем. И все же большинство родителей не спешат обращаться за помощью. Причину этого В. Оклендер видит в том, что родители не хотят верить. Что проблемы, возникающие у их детей, требуют профессиональной помощи. Они говорят себе: «Это всего лишь этап, ребенок перерастет его». Кто в состоянии допустить, что недостаточно хорошо справляется с ролью родителя? Кроме того многих пугает стоимость лечения и время, которое необходимо затратить. Определенные опасения связаны и с тем, что может выявиться в процессе терапии. Некоторые родители чувствуют в глубине души, что помощь требуется им самим, а это трудно признать.

2. Часто привод ребенка к психологу связан с каким-либо необычным событием (смерть или заболевание близких, болезнь самого ребенка, глубокие потрясения и т.д.).

3. Еще одной особенностью детской психотерапии является ее непродолжительность.

4. Некоторые дети, в особенности маленькие, вовсе не обязательно испытывают потребность вербализовать свои открытия и осознание всех «что» и «как» своего поведения.

5. Личность самого психолога. Он должен быть абсолютно нейтрален по отношению к тому, что он раньше знал или читал о ребенке. Есть большой соблазн составить определенное отношение к ребенку, поговорив с его родителями, воспитателями либо услышав другие отзывы и оценки. «Я должна начинать работу с ребенком с того момента, в котором мы находимся, невзирая ни на что из того, что я слышала, читала или даже диагностировала сама... Когда ребенок вступает в контакт с кем-то, кто готов принять его таким, каков он в этот момент, не опираясь на предвзятые суждения, он может показать себя с другой стороны, со стороны, которую ему трудно было обнаружить перед родителями или другими взрослыми».

Говоря о личности психолога, работающего с детьми, следует особо отметить, что он должен быть открыт для восприятия полета детской фантазии и не пытаться втиснуть ее в ложе здравого смысла. То, что для ребенка наполнено смыслом и может помочь его лечению, иногда кажется мелочью с взрослой колокольни. Воображение является для ребенка как источником веселья, так и отражением его внутренней жизни: затаенных страхов, невысказанных желаний и неразрешенных проблем.

6. Терапия с детьми включает и обучающий компонент – некоторые дети не знают названия чувств, и психолог объясняет, какие бывают эмоции, зачем они нужны, чем отличаются друг от друга, как они связаны с телом и выражаются с помощью мимики и мышц.

7. В работе с детьми основной задачей является осознание и свободное проявление своих желаний и потребностей. То, какие чувства, какие реакции вызывают у окружающих желания ребенка – то есть его прямое заявление о своих потребностях – во многом определяет способ обращения ребенка со своими желаниями. Он может их увидеть или спрятать, проигнорировать, испугаться, застыдиться.

Ребенок не в состоянии узнать содержание своей потребности, до той поры, пока он не встретится с ней, пока не испытает удовлетворение, пока не узнает ситуацию, в которой ему хорошо, не выделит в своем сознании предмет, человека или отношение, которое приносит удовольствие, и не познакомится таким образом со своим желанием. Его чувства говорят ему о том, что чего-то ему хочется, чего-то не хватает. В теле возникает напряжение, дискомфорт, беспокойство. Ребенок выхватывает взглядом какой-то предмет – ага, вот то, что мне нужно, вот этого мне не хватало, без этого мне так плохо! Или вспоминает какую-то прошлую ситуацию, когда было хорошо, и пытается вернуться в нее или воспроизвести ее в текущий момент. Хорошо, если это совпадает с реальным желанием ребенка, тогда действительно наступает удовлетворение и встреча со своей потребностью. Куда как хуже, если на самом деле желание было другим. Тогда ребенок получает желанный предмет, но остается неудовлетворение, остается напряжение и раздражение, которое прорывается через благополучие слезами, криком, обидой или другими способами. И тогда взрослые начинают жаловаться на капризы. Происходит нарушение контакта между ребенком и окружающим миром.

В терапии и в консультировании приходится встречаться с случаями, когда ребенок испытывает желания, но не осознает их, не владеет эффективными способами обращения со своими желаниями. В таком случае необходимым, а иногда основным содержанием работы становится работа с выявлением подлинного желания ребенка, спрятанного за послушанием, безразличием или бурным капризом. Работа психолога похода на перевод крика «Хочу луну» с детского языка на родительский.

Методы, методики и техники

в работе с детьми и подростками

В детской психотерапии выделяют две принципиальные ориентации:

- работа непосредственно с ребенком;
- работа с его социальным окружением (в первую очередь с семьей и детским коллективом).

По форме работы выделяют индивидуальные и групповые методы.

Преимущество группы в работе с детьми заключается в том, что она представляет собой своеобразные островки мира, в котором можно исследовать поведение и опробовать его новые формы. Групповая работа создает идеальную обстановку для детей, нуждающихся в освоении навыков социальных контактов. В группе ребенок может осознать, как он взаимодействует с другими детьми, научиться брать на себя ответственность за свои поступки, испробовать новые формы поведения. Кроме того, каждый ребенок нуждается в связи с другими детьми, чтобы убедиться, что и другие испытывают сходные чувства и сталкиваются со сходными проблемами.

Детский психотерапевт К. Бремс описывает следующие группы методов работы с детьми:

- игровая терапия;
- рассказывание историй;
- графические и скульптурные художественные методы;
- поведенческие техники.

В. Оклендер выделяет следующие методы и формы:

- рисуночные методы (рисование на заданную тему, на свободную тему, групповой рисунок, рисование с помощью пальцев, ног);
- скульптурные методы (поделки из глины, пластическое моделирование, поделки из теста, дерева, коллажи и т.п.);

- сочинение рассказов, поэзия;
- методы по развитию сенсорного опыта;
- драматургическое творчество (разыгрывание сцен, релаксация, медитация, движения тела);
- игровая терапия (игры с песком, куклами и т.п.).

В. Оклендер не рассматривает поведенческие методы и особо выделяет драматургическое творчество и методы по развитию сенсорного опыта, так как они наиболее приближены к основной задаче психотерапии – помощь в осознании того, что с ним происходит «здесь и сейчас», осознании себя, своих чувств и потребностей.

Согласно В. Оклендер, «драматургическое творчество» (разыгрывание сцен, ролевые игры, пантомима) помогает детям становиться ближе к самим себе, потому что позволяет выйти за пределы самих себя. В ролевых играх дети никогда не покидают самих себя по-настоящему: опыт импровизации позволяет им в большей степени выразить себя». Драматургия превращается в средство, помогающее детям отыскать потерянные, скрытые области своего Я и выразить их, что способствует формированию индивидуальности и уверенности в себе.

Некоторые авторы (Дж. Миллс, Р. Кроули, Д. Бретт) выделяют отдельный метод работы с детьми – «работа с метафорами». Используя привычную для ребенка форму, метафора прячет свою истинную цель в ткани рассказа. Примером этого метода может служить техника рассказывания психотерапевтических историй Д. Бретта. Автор предлагает в работе с детьми рассказывать им истории, где в основе лежат реальные детские проблемы (страх темноты, застенчивость, гиперактивность и т.п.), присутствуют герои, похожие на маленьких клиентов, но в ткань повествования вплетаются моменты «более здоровой адаптации», которые отсутствуют в жизни ребенка. Косвенные метафоры дают ребенку возможность отвлечься от своей болезни или проблемы и активируют его ответные реакции, исключая воздействие уже сложившихся на сознательном уровне установок.

Немецкий психотерапевт Г. Шоттенлоэр выделяет следующие преимущества терапии рисунком и образом:

1. Рисование и лепка в большей степени, нежели речь, допускают непосредственное выражение снов, фантазий и других видов внутреннего опыта, который скорее проявится в картинах, нежели в словах.
2. Проекция, привнесенная в рисунок, с существенно большей легкостью минует внутреннюю цензуру, чем выраженные вербально, что ускоряет терапевтический процесс.
3. Творения сохраняются в течение длительного времени, не изменяясь.
4. Обеспечивается автономия рисующего. С каждым разом он учится все лучше обходиться со своими рисунками и использовать их для собственного лечения и развития.
5. Часто рисующие обнаруживают в своих картинах такую силу, мощь и жизненность, каких до этого в себе не ощущали. Это укрепляет их веру в себя и свою способность успешно решать все проблемы.
6. Расширяются и углубляются коммуникативные возможности. Доступ к себе и другим при помощи слов часто бывает закрыт. Бессознательное легко проникает в язык рисунка, способствует осознанию, обогащает и ободряет.

Таким образом большинство методик, используемых в работе с детьми, основаны на использовании проекции. Дети проецируют на рисунок, поделку или персонажей рассказа то, что чувствуют сами, когда они не в состоянии оказаться лицом к лицу с тем фактом, что они сами испытывают эти чувства. Кроме того, проекция лежит в основе всех видов художественного и научного творчества. Поскольку проекция отражает наш собственный опыт, наши знания и проблемы, исследование проекции позволяет получить ценные данные о нашем ощущении самих себя. То, что ребенок выражает через

различные образы в «отдалении», может отражать его фантазии, тревоги, страхи, фрустрации, отношения, импульсы, обиды, желания, потребности и чувства. Все это – ценный материал, с которым надо обращаться очень бережно. Часто проекция представляет собой единственный путь, посредством которого ребенок проявляет себя.

13. Особенности психотерапии на ранних возрастных этапах и на этапе подросткового возраста

По сравнению с детской психотерапией лечение подростков гораздо ближе к терапии взрослых. Но и здесь, начиная с первого интервью, имеются в ряде моментов существенные отличия. Особую проблему создает низкая мотивированность подростков к проведению лечения. Причиной могут быть средовые факторы, а также особенности личности подростков, обусловленные прежде всего психологическими особенностями этой фазы развития. Первый фактор связан в основном с ролью родителей в осуществлении лечебного процесса. Родители чаще всего сами выбирают терапевта, посылают к нему подростка и, наконец, сообщают диагностические и анамнестические сведения о пациенте. Все это создает предпосылки, которые ставят под вопрос лабильную, неустойчивую самостоятельность пациента. Еще большее значение имеют

интрапсихические факторы, например страх перед зависимостью и оскорблениями или, соответственно, стремление к самостоятельности и независимости, либо конфликты лояльности, возникающие из-за отношения к родителям. Все это требует более длительной по сравнению с терапией взрослых диагностической фазы; некоторые авторы пишут о необходимости растянутого во времени этапа введения в терапию или подготовки к ней, длительного «пробного периода» (см., например, Scharfman). Почти столь же единодушно в литературе высказывается мнение, что при работе с подростком терапевт с самого начала играет более активную роль, чем при лечении взрослых (Duhrrssen, Scharfman, Seiffge-Krenke). Воздействие вначале должно быть нацелено на то, чтобы показать пациенту необходимость понимания собственных проблем, дать ему информацию, устранить недоразумения, стимулировать способность к самоанализу и готовность к нему (Scharfman). В речевом контакте терапевт должен учитывать способы выражения мыслей и особенности языкового окружения подростка. Содержание бесед должно вначале ориентироваться на повседневные темы, не вызывающие у подростка тревогу. Как пример грубой терапевтической ошибки Дюрссен (Duhrrssen) описывает вовлечение пациента в конфликт лояльности по отношению к семье путем прямых расспросов о конфликтах с отцом или с матерью. Установление и поддержание рабочего союза усложняется при аналитической ситуации, способствующей регрессу и потому пугающей пациента. Поэтому часто необходимы модификации сессий, например отказ от кушетки. Течение терапевтического процесса совершенно определенно зависит от того, насколько далеко могут зайти отношения переноса. Осложняющим образом действует при этом неуверенность в том, сходна ли манифестация переноса у подростков со структурой переноса у взрослых (Seiffge-Krenke). Подросток в процессе переноса отделяется от своего первичного либидинозного объекта и выбирает новый, неинцестуозный объект. При этом случается, что он не находит подходящего объекта в своем окружении и переносит либидинозное влечение на самого себя. Этот процесс ответствен за возникновение типичного подросткового нарциссизма и приводит к тому, что либидо уже не может в результате регресса быть направлено ни на терапевта, ни на прежние объекты. Другой критический момент заключается в том, что терапевт принимает на себя различные роли. Он не остается нейтральным и дистанцированным, а играет роль нового, реального объекта, который к тому же берет на себя родительские функции. Эта комбинация разных ролей затрудняет формирование переноса и приводит к тому, что выраженность и интенсивность подросткового переноса чрезвычайно вариабельна и носит деструктивный и неустойчивый характер.

В связи с этими трудностями неудивительно, что значительно чаще отмечается сопротивление переносу, чем положительное отношение к нему. Сопротивление переносу ведет к усилению симптоматики и становится одной из самых частых причин прерывания терапии. Поэтому психотерапевту рекомендуется быть особенно осторожным и деликатным при толковании переноса (Seiffge-Krenke). Наряду с использованием переноса важным психоаналитическим средством служит анализ сопротивления. Следует описать некоторые типично возрастные формы сопротивления и защитных механизмов. Для подростков особенно характерны упомянутые выше защитные механизмы в форме аскетизма и интеллектуализации. Уже упоминалась также форма защиты, возникающая на основе реактивирования эдипальных инцестуозных объектов. Речь идет о вторичном нарциссизме, при котором либидо обращается на собственную личность. Феномен регрессии представляет собой так называемую «дефенсивную пассивность». Речь идет при этом «главным образом о защите от тоски с помощью детских желаний, мечтаний и фантазий, от которых по мере взросления индивидуум отказывается. Защита с использованием инфантильных образований приводит к регрессу на более ранний уровень развития» (Seiffge-Krenke). Некоторые авторы считают систематический анализ сопротивления и защиты, рассматриваемых в контексте типично фазовых проявлений

процесса развития, центральным звеном в психотерапии подростков (Settlage, см.: Harley). Нормальное и типичное для подросткового возраста стремление к деятельности тоже может проявляться в форме сопротивления и затруднять терапевтический процесс. Это стремление, кроме того, затрудняет соблюдение принципа сдержанности и нейтралитета со стороны аналитика. Подросток больше, чем взрослый, пытается своими действиями вовлечь терапевта в конфликты и требует, чтобы тот высказывал свою точку зрения на всевозможные темы. Поскольку жесткие рамки классических сеансов не выдерживаются, возникают тесные реальные отношения в форме совместных мероприятий, игр и разговоров, что открывает разнообразные возможности для терапии. Большую близость к реальности следует учитывать как фактор, влияющий на отношения с терапевтом. Проблемы, возникающие в результате переноса, уже упоминались. Но возникновение и вид контрпереноса обусловлены функционированием «нового объекта», роль которого берет на себя терапевт. Большая опасность контрпереноса состоит в том, что терапевт при контрпереносе слишком сильно идентифицируется с подростком, так как ему, например, слишком жаль его. Возникновения реакций контрпереноса трудно избежать и в процессе совместной работы с родителями.

Терапевт, с одной стороны, чувствует себя обязанным оправдать ожидания родителей, а с другой — принимает во внимание их роль в возникновении психического расстройства; результатом этого может быть односторонняя поддержка или неприятие одной из сторон. Сотрудничество с родителями в процессе лечения подростков относится к одной из сложнейших проблем терапии. С самого начала возникает вопрос, в какой форме должен осуществляться контакт с родителями. Реальная зависимость подростков требует по крайней мере минимального сотрудничества и в тех случаях, когда необходимо длительное разделение родителей и пациента. Еще одна опасность, от которой предостерегает Дюрссен (Dührssen), заключается в том, что в ребенке видят только «носителя симптомов» и отсюда делается вывод, что обязательно нужна семейная терапия. В каждом случае необходимы ясные и однозначные договоренности, которые упорядочивают контакт между терапевтом и родителями. Несмотря на эти договоренности, со стороны родителей нередко предпринимаются какие-то воздействия. Чаще всего поводом для вмешательства родителей бывает усиление симптомов, изменение симптоматики или наступление острого криза. Чтобы избежать подобного образа действий со стороны родителей, предлагается «воспитывать» и обучать их, чтобы выработать у них определенное понимание терапевтического процесса и большую толерантность в отношении возникающих проблем (Scharfman). Окончание лечения тоже во многом отличается от завершения терапии у взрослых. Иногда высказывают мнение, что лучше говорить о прерывании терапии, чем о ее завершении (Friend, in: Wolman). Такое мнение обосновывают тем, что в терапию вторгаются «внешние» факторы, которые обусловлены процессом развития и проявляются в стремлении отделиться от семьи. В тех случаях, когда развился невроз переноса, критерий отделения, как и у взрослых, служит критерием для окончания терапии. Как показала дискуссия о переносе в подростковом возрасте, определенные аспекты переноса не могут быть переработаны в той мере, в какой это было бы желательно в идеале. Отсюда следует, что цели терапии у подростков более ограничены, чем при лечении взрослых. В качестве возможных целей Френд (Friend) называет уточнение генетических аспектов индивидуального развития, расширение Я-идеального и осознание своего Я в различных областях функционирования, лучшее понимание страхов и способов реагирования на них, и, наконец, способность к поддержанию тесных доверительных отношений.

14. Психология развития и возрастная психология

Как отмечает Шаповаленко И.В. «Возрастная психология – это отрасль психологической науки изучающая факты и закономерности развития человека, возрастную динамику его психики».

Объект изучения возрастной психологии – развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек. Психология развития выделяет возрастные изменения в поведении людей и стремится объяснить эти изменения, раскрыть закономерности приобретения людьми опыта и знаний (Г.Крайг). Возрастная психология ставит своей задачей исследование целостного психического развития.

Предмет возрастной психологии – возрастные периоды развития, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе.

Выделены следующие разделы возрастной психологии: психология младенца, психология раннего возраста, дошкольная младшего школьника, психология подростка, юности, среднего возраста и старости (геронтопсихология).

Главная задача возрастной психологии - раскрыть предпосылки, условия и движущие силы психического развития человека с момента рождения до глубокой старости, описать динамику развития отдельных психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных) и свойств формирования качеств личности, возрастных и индивидуальных особенностей деятельности и общения.

Возрастная психология должна дать характеристику каждого периода жизни человека, **вскрыв его специфические и взаимосвязанные с другими периодами особенности, показать различия протекания каждого периода у людей с разными индивидуально-психологическими характеристиками.**

Задачи:

1. Теоретические:

- Изучение общих закономерностей психического развития человека в онтогенезе; определение причин развития, роли наследственности, роли общения и деятельности в развитии

- Построение периодизации психического развития от рождения до смерти. Как отмечалось раньше попытки построения возрастной периодизации были например у психоаналитиков. Однако отечественным психологам удалось построить периодизацию, которая охватывает весь этап онтогенеза. **Вспомните, что включает данная периодизация (социальная ситуация развития, возрастные новообразования, ведущая деятельность и кризис).**

- Определение соотношения обучения и развития. По Л.С. Выготскому, движущая сила психического развития - обучение. Важно отметить, что развитие и обучение - это разные процессы. По словам Л.С. Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самодвижения.

"Развитие, - пишет он, - есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях".

Обучение, по Л.С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека.

Л.С. Выготским были осуществлены экспериментальные исследования отношения между обучением и развитием. Это изучение житейских и научных понятий, исследование усвоения родного и иностранного языков, устной и письменной речи, зоны ближайшего развития. Последнее - подлинное открытие Л.С. Выготского, которое известно теперь психологам всего мира.

Зона ближайшего развития - это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как пишет Л.С. Выготский, "зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития". "Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день".

- Определение психических особенностей человека на каждой возрастной стадии (например – особенности познавательных процессов младшего школьника)
- Контроль за ходом психического развития

Психология развития, прежде всего является фундаментальной теоретической дисциплиной, но полученные в ней знания и выработанные методы используются в прикладных сферах. Л. Монтада предлагает выделять 6 основных задач, относящихся к сфере применения психологии развития на практике:

1. Ориентация в жизненном пути, т.е. определение уровня развития. Последовательность возрастных изменений в виде описания количественных функций развития или качественных ступеней развития. На этой основе выстраиваются статистические возрастные нормы развития, благодаря которым можно дать общую оценку хода развития как в индивидуальных случаях, так и применительно к различным учебным и воспитательным вопросам. Так, например, зная, какие задачи самостоятельно решают дети 7 лет, можно определить, находится ли конкретный ребенок ниже, выше или вровень с нормой. Одновременно можно определить, соответствуют ли учебные и воспитательные требования данной норме самостоятельности.

2. Определение условий развития и изменения. Объяснительные модели психологии развития ориентированы прежде всего на анализ онтогенеза свойств личности и ее нарушений с учетом установок среды развития, взаимодействия с воспитателями, особых событий а также — как идеальный случай — взаимодействия всех этих переменных. При этом психологов интересуют не столько кратковременные сколько долговременные влияния факторов развития. Знание условий позволяет задержать нарушения хода развития (профилактика) и принять соответствующие решения для оптимизации хода развития.

3. Прогноз стабильности и изменчивости свойств личности. Многие мероприятия в практике учебной и воспитательной работы — явно или неявно — предполагают прогноз дальнейшего развития. Так, например, право заботы о ребенке после развода родителей сохраняется за матерью только в том случае, если считается, что так будет лучше всего для дальнейшего развития ребенка. Чтобы делать такие прогнозы, необходимы знания о стабильности или нестабильности свойств и условий развития как личности самой по себе, так и личности в группе. Ввиду многочисленности привходящих факторов такого рода психологические прогнозы зачастую бывают ошибочными.

4. Объяснение целей развития и коррекции, т.е. определяет, что возможно, реально, а что должно быть исключено.

5. Планирование коррекционных мероприятий, т.е. что нужно сделать, чтобы получить от вмешательства ожидаемый эффект. Итак, коррекционные мероприятия

нужны только в том случае, если не достигнуты поставленные цели развития, если не осилены задачи развития или есть налицо факт, что условия развития ведут к нежелательному его ходу. Здесь следует различать: 1) цели развития самого индивида; 2) потенциалы развития самого индивида; 3) социальные требования к развитию; 4) возможности развития. Соответственно, и коррекционные мероприятия должны дифференцироваться по их назначению. Нередко между этими целями имеет место расхождение, которое и должно быть объектом коррекции. Целью запланированной коррекции может быть профилактика нарушений развития, коррекция развития или оптимизация процессов развития. В любом случае должны быть приняты обоснованные решения о том, когда вмешательство обещает быть успешным, куда оно должно быть приложено и какой метод следует выбрать.

6. Оценка коррекции развития, т.е. что дали коррекционные мероприятия. Современная психология развития воздерживается от скоропалительной оценки эффективности тех или иных коррекционных воздействий. Она считает, что действительная оценка может быть получена только в результате продолжительного наблюдения за индивидом, в ходе которого должны быть установлены как позитивный эффект, так и побочные влияния. Считается также, что оценка эффективности во многом определяется той научной парадигмой, которой придерживается психолог.

В психологии существует несколько методологических принципов, оказывающих большое влияние на задачи, решаемые ею, и на способы изучения духовной жизни людей. Важнейшими из них являются принципы:

- Детерминизма
- Системности
- Развития

Принцип детерминизма подразумевает, что все психические явления связаны по закону причинно-следственных отношений, т.е., все, что происходит в нашей душе, имеет какую-то причину, которая может быть выявлена и изучена и которая объясняет, почему возникло именно то, а не иное следствие. **Какой вы можете привести пример? (Например, человек ошибся с выбором профессии и в дальнейшей профессиональной жизни является дезадаптированным, у него пониженный фон настроения и пр.)**

Еще в античности ученые впервые заговорили о детерминизме, о существовании всеобщего закона, Логоса, который определяет, что должно произойти с человеком, с природой в целом. Демокрит, который разработал развернутую концепцию детерминизма, писал, что люди выдумали идею случая, чтобы прикрыть незнание дела и неумение управлять.

Позднее, в XVII в., Декарт ввел понятие механического детерминизма, доказывая, что все процессы в психике могут быть объяснены исходя из законов механики. Так появилась идея и о механической природе поведения человека, которое подчиняется закону рефлекса. Отголоски механического детерминизма можно найти даже в психологии начала XX в., например в теории энергетизма, которую признавали многие известные психологи, а также в некоторых постулатах бихевиоризма, например в идее о том, что положительное подкрепление усиливает реакцию, а отрицательное ослабляет.

Но еще большее влияние на развитие психологии оказал биологический детерминизм, который возник с появлением теории эволюции. В этой теории развитие

психики определяется стремлением к адаптации, т.е. все, что происходит в психике, направлено на то, чтобы живое существо как можно лучше приспособилось к тем условиям, в которых оно живет.

Последний вид детерминизма, который можно назвать психологическим, исходит из того, что развитие психики объясняется и направляется определенной целью. Однако в отличие от понимания цели в античности, когда она считалась заданной внешней по отношению к человеку силой, в данном случае цель присуща самому содержанию души, психики конкретного живого существа и определяет его стремление к самовыражению и самореализации – в общении, познании, творческой деятельности. Психологический детерминизм также исходит из того, что среда является не просто условием, зоной обитания человека, но культурой, которая несет в себе важнейшие знания, переживания, во многом изменяющие процесс становления личности. Таким образом, культура считается одним из самых значимых факторов, влияющих на развитие психики, помогающих осознанию себя как носителя уникальных духовных ценностей и качеств, а также как члена общества. Психологический детерминизм, кроме того, предполагает, что процессы, происходящие в душе, могут быть направлены не только на приспособление к среде, но и на противостояние ей – в том случае, если среда мешает раскрытию потенциальных способностей данного человека.

Принцип системности описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Он предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства.

Системность психики предполагает ее активность, так-как только в этом случае возможна и саморегуляция, и компенсация, присущие психическому даже на самых низших уровнях развития психики. Системность в понимании психики не противоречит осознанию ее целостности, так-как каждая система является уникальной и цельной.

Так, например теория о ВПФ основана на принципе системности. А зона ближайшего развития - логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития субъекта.

Принцип развития утверждает, что психики постоянно изменяется, поэтому наиболее адекватным способом ее изучения является исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий. Недаром к одному из наиболее распространенных психологических методов относится именно генетический.

Английский психолог Г.Спенсер впервые выделил стадии развития психики. Он изучал генезис психики. Исходя из того, что психика человека есть высшая ступень развития. Которая появилась не сразу, а постепенно, в процессе усложнения условий жизни и деятельности живых существ. Исходная форма психики – ощущение, развилась из раздражимости, а затем из простейших ощущений появились многообразные формы психики, представляющие многообразные формы психики, представляющие собой взаимосвязанные уровни сознания и поведения. Все они являются своеобразными инструментами выживания организма, частными формами адаптации к среде.

Принцип развития говорит о том, что существует два пути развития (генетический-биологический и социальный) психики в процессе становления человеческого рода и в процессе жизни ребенка. Исследования показали, что эти два вида развития имеют определенное соответствие между собой. Так, например в теории рекапитуляции (Г.С. Холл), т.е. кратного повторения в онтогенезе основных стадий филогенетического развития.

Теории появившиеся позже доказали, что такой жесткой связи не существует и развитие может ускоряться или замедляться в зависимости от социальной ситуации. А некоторые стадии могут вообще пропадать. Таким образом, процесс развития нелинеен и зависит от социальной среды, от окружения и воспитания ребенка.

Многие ученые пришли к выводу, что логика становления психики, ее саморазвертывание, одинаковы при развитии человеческого рода и развитии отдельного человека.

Кроме этих принципов, психология развития и возрастная психология опирается на такие как принцип:

- Единства сознания и деятельности. Принцип единства сознания и деятельности гласит, что сознание и деятельность находятся в непрерывном единстве. Сознание образует внутренний план деятельности человека. Если за основу положить принцип единства сознания и деятельности, то можно проследить развитие ряда отраслей психологии, изучающих конкретные виды человеческой деятельности.
- Единство биологического и социального в возрастном развитии.

15. Общая психология

Как отмечает Шаповаленко И.В. «Возрастная психология – это отрасль психологической науки изучающая факты и закономерности развития человека, возрастную динамику его психики».

Объект изучения возрастной психологии – развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек. Психология развития выделяет возрастные изменения в поведении людей и стремится объяснить эти изменения, раскрыть закономерности приобретения людьми опыта и знаний (Г.Крайг). Возрастная психология ставит своей задачей исследование целостного психического развития.

Предмет возрастной психологии – возрастные периоды развития, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе.

Выделены следующие разделы возрастной психологии: психология младенца, психология раннего возраста, дошкольная младшего школьника, психология подростка, юности, среднего возраста и старости (геронтопсихология).

Главная задача возрастной психологии - раскрыть предпосылки, условия и движущие силы психического развития человека с момента рождения до глубокой старости, описать динамику развития отдельных психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных) и свойств формирования качеств личности, возрастных и индивидуальных особенностей деятельности и общения.

Возрастная психология должна дать характеристику каждого периода жизни человека, **вскрыв его специфические и взаимосвязанные с другими периодами особенности, показать различия протекания каждого периода у людей с разными индивидуально-психологическими характеристиками.**

Задачи:

1. Теоретические:

- Изучение общих закономерностей психического развития человека в онтогенезе; определение причин развития, роли наследственности, роли общения и деятельности в развитии

- Построение периодизации психического развития от рождения до смерти. Как отмечалось раньше попытки построения возрастной периодизации были например у психоаналитиков. Однако отечественным психологам удалось построить периодизацию, которая охватывает весь этап онтогенеза. **Вспомните, что включает данная периодизация (социальная ситуация развития, возрастные новообразования, ведущая деятельность и кризис).**

- Определение соотношения обучения и развития. По Л.С. Выготскому, движущая сила психического развития - обучение. Важно отметить, что развитие и обучение - это разные процессы. По словам Л.С. Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самодвижения.

"Развитие, - пишет он, - есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях".

Обучение, по Л.С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека.

Л.С. Выготским были осуществлены экспериментальные исследования отношения между обучением и развитием. Это изучение житейских и научных понятий, исследование усвоения родного и иностранного языков, устной и письменной речи, зоны ближайшего развития. Последнее - подлинное открытие Л.С. Выготского, которое известно теперь психологам всего мира.

Зона ближайшего развития - это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как пишет Л.С. Выготский, "зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития". "Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день".

- Определение психических особенностей человека на каждой возрастной стадии (например – особенности познавательных процессов младшего школьника)
- Контроль за ходом психического развития

Психология развития, прежде всего является фундаментальной теоретической дисциплиной, но полученные в ней знания и выработанные методы используются в прикладных сферах. Л. Монтада предлагает выделять 6 основных задач, относящихся к сфере применения психологии развития на практике:

1. Ориентация в жизненном пути, т.е. определение уровня развития. Последовательность возрастных изменений в виде описания количественных функций развития или качественных ступеней развития. На этой основе выстраиваются статистические возрастные нормы развития, благодаря которым можно дать общую оценку хода развития как в индивидуальных случаях, так и применительно к различным учебным и воспитательным вопросам. Так, например, зная, какие задачи самостоятельно решают дети 7 лет, можно определить, находится ли конкретный ребенок ниже, выше или вровень с нормой. Одновременно можно определить, соответствуют ли учебные и воспитательные требования данной норме самостоятельности.

2. Определение условий развития и изменения. Объяснительные модели психологии развития ориентированы прежде всего на анализ онтогенеза свойств личности и ее нарушений с учетом установок среды развития, взаимодействия с воспитателями, особых событий а также — как идеальный случай — взаимодействия всех этих переменных. При этом психологов интересуют не столько кратковременные сколько долговременные влияния факторов развития. Знание условий позволяет задержать нарушения хода развития (профилактика) и принять соответствующие решения для оптимизации хода развития.

3. Прогноз стабильности и изменчивости свойств личности. Многие мероприятия в практике учебной и воспитательной работы — явно или неявно — предполагают прогноз дальнейшего развития. Так, например, право заботы о ребенке после развода родителей сохраняется за матерью только в том случае, если считается, что так будет лучше всего для дальнейшего развития ребенка. Чтобы делать такие прогнозы, необходимы знания о стабильности или нестабильности свойств и условий развития как личности самой по себе, так и личности в группе. Ввиду многочисленности привходящих факторов такого рода психологические прогнозы зачастую бывают ошибочными.

4. Объяснение целей развития и коррекции, т.е. определяет, что возможно, реально, а что должно быть исключено.

5. Планирование коррекционных мероприятий, т.е. что нужно сделать, чтобы получить от вмешательства ожидаемый эффект. Итак, коррекционные мероприятия

нужны только в том случае, если не достигнуты поставленные цели развития, если не осилены задачи развития или есть налицо факт, что условия развития ведут к нежелательному его ходу. Здесь следует различать: 1) цели развития самого индивида; 2) потенциалы развития самого индивида; 3) социальные требования к развитию; 4) возможности развития. Соответственно, и коррекционные мероприятия должны дифференцироваться по их назначению. Нередко между этими целями имеет место расхождение, которое и должно быть объектом коррекции. Целью запланированной коррекции может быть профилактика нарушений развития, коррекция развития или оптимизация процессов развития. В любом случае должны быть приняты обоснованные решения о том, когда вмешательство обещает быть успешным, куда оно должно быть приложено и какой метод следует выбрать.

6. Оценка коррекции развития, т.е. что дали коррекционные мероприятия. Современная психология развития воздерживается от скоропалительной оценки эффективности тех или иных коррекционных воздействий. Она считает, что действительная оценка может быть получена только в результате продолжительного наблюдения за индивидом, в ходе которого должны быть установлены как позитивный эффект, так и побочные влияния. Считается также, что оценка эффективности во многом определяется той научной парадигмой, которой придерживается психолог.

В психологии существует несколько методологических принципов, оказывающих большое влияние на задачи, решаемые ею, и на способы изучения духовной жизни людей. Важнейшими из них являются принципы:

- Детерминизма
- Системности
- Развития

Принцип детерминизма подразумевает, что все психические явления связаны по закону причинно-следственных отношений, т.е., все, что происходит в нашей душе, имеет какую-то причину, которая может быть выявлена и изучена и которая объясняет, почему возникло именно то, а не иное следствие. **Какой вы можете привести пример? (Например, человек ошибся с выбором профессии и в дальнейшей профессиональной жизни является дезадаптированным, у него пониженный фон настроения и пр.)**

Еще в античности ученые впервые заговорили о детерминизме, о существовании всеобщего закона, Логоса, который определяет, что должно произойти с человеком, с природой в целом. Демокрит, который разработал развернутую концепцию детерминизма, писал, что люди выдумали идею случая, чтобы прикрыть незнание дела и неумение управлять.

Позднее, в XVII в., Декарт ввел понятие механического детерминизма, доказывая, что все процессы в психике могут быть объяснены исходя из законов механики. Так появилась идея и о механической природе поведения человека, которое подчиняется закону рефлекса. Отголоски механического детерминизма можно найти даже в психологии начала XX в., например в теории энергетизма, которую признавали многие известные психологи, а также в некоторых постулатах бихевиоризма, например в идее о том, что положительное подкрепление усиливает реакцию, а отрицательное ослабляет.

Но еще большее влияние на развитие психологии оказал биологический детерминизм, который возник с появлением теории эволюции. В этой теории развитие

психики определяется стремлением к адаптации, т.е. все, что происходит в психике, направлено на то, чтобы живое существо как можно лучше приспособилось к тем условиям, в которых оно живет.

Последний вид детерминизма, который можно назвать психологическим, исходит из того, что развитие психики объясняется и направляется определенной целью. Однако в отличие от понимания цели в античности, когда она считалась заданной внешней по отношению к человеку силой, в данном случае цель присуща самому содержанию души, психики конкретного живого существа и определяет его стремление к самовыражению и самореализации – в общении, познании, творческой деятельности. Психологический детерминизм также исходит из того, что среда является не просто условием, зоной обитания человека, но культурой, которая несет в себе важнейшие знания, переживания, во многом изменяющие процесс становления личности. Таким образом, культура считается одним из самых значимых факторов, влияющих на развитие психики, помогающих осознанию себя как носителя уникальных духовных ценностей и качеств, а также как члена общества. Психологический детерминизм, кроме того, предполагает, что процессы, происходящие в душе, могут быть направлены не только на приспособление к среде, но и на противостояние ей – в том случае, если среда мешает раскрытию потенциальных способностей данного человека.

Принцип системности описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Он предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства.

Системность психики предполагает ее активность, так-как только в этом случае возможна и саморегуляция, и компенсация, присущие психическому даже на самых низших уровнях развития психики. Системность в понимании психики не противоречит осознанию ее целостности, так-как каждая система является уникальной и цельной.

Так, например теория о ВПФ основана на принципе системности. А зона ближайшего развития - логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития субъекта.

Принцип развития утверждает, что психики постоянно изменяется, поэтому наиболее адекватным способом ее изучения является исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий. Недаром к одному из наиболее распространенных психологических методов относится именно генетический.

Английский психолог Г.Спенсер впервые выделил стадии развития психики. Он изучал генезис психики. Исходя из того, что психика человека есть высшая ступень развития. Которая появилась не сразу, а постепенно, в процессе усложнения условий жизни и деятельности живых существ. Исходная форма психики – ощущение, развилась из раздражимости, а затем из простейших ощущений появились многообразные формы психики, представляющие многообразные формы психики, представляющие собой взаимосвязанные уровни сознания и поведения. Все они являются своеобразными инструментами выживания организма, частными формами адаптации к среде.

Принцип развития говорит о том, что существует два пути развития (генетический-биологический и социальный) психики в процессе становления человеческого рода и в процессе жизни ребенка. Исследования показали, что эти два вида развития имеют определенное соответствие между собой. Так, например в теории рекапитуляции (Г.С. Холл), т.е. кратного повторения в онтогенезе основных стадий филогенетического развития.

Теории появившиеся позже доказали, что такой жесткой связи не существует и развитие может ускоряться или замедляться в зависимости от социальной ситуации. А некоторые стадии могут вообще пропадать. Таким образом, процесс развития нелинеен и зависит от социальной среды, от окружения и воспитания ребенка.

Многие ученые пришли к выводу, что логика становления психики, ее саморазвертывание, одинаковы при развитии человеческого рода и развитии отдельного человека.

Кроме этих принципов, психология развития и возрастная психология опирается на такие как принцип:

- Единства сознания и деятельности. Принцип единства сознания и деятельности гласит, что сознание и деятельность находятся в непрерывном единстве. Сознание образует внутренний план деятельности человека. Если за основу положить принцип единства сознания и деятельности, то можно проследить развитие ряда отраслей психологии, изучающих конкретные виды человеческой деятельности.
- Единство биологического и социального в возрастном развитии.

Как отмечает Шаповаленко И.В. «Возрастная психология – это отрасль психологической науки изучающая факты и закономерности развития человека, возрастную динамику его психики».

Объект изучения возрастной психологии – развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек. Психология развития выделяет возрастные изменения в поведении людей и стремится объяснить эти изменения, раскрыть закономерности приобретения людьми опыта и знаний (Г.Крайг). Возрастная психология ставит своей задачей исследование целостного психического развития.

Предмет возрастной психологии – возрастные периоды развития, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе.

Выделены следующие разделы возрастной психологии: психология младенца, психология раннего возраста, дошкольная младшего школьника, психология подростка, юности, среднего возраста и старости (геронтопсихология).

Главная задача возрастной психологии - раскрыть предпосылки, условия и движущие силы психического развития человека с момента рождения до глубокой старости, описать динамику развития отдельных психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных) и свойств формирования качеств личности, возрастных и индивидуальных особенностей деятельности и общения.

Возрастная психология должна дать характеристику каждого периода жизни человека, **вскрыв его специфические и взаимосвязанные с другими периодами особенности, показать различия протекания каждого периода у людей с разными индивидуально-психологическими характеристиками.**

Задачи:

1. Теоретические:

- Изучение общих закономерностей психического развития человека в онтогенезе; определение причин развития, роли наследственности, роли общения и деятельности в развитии

- Построение периодизации психического развития от рождения до смерти. Как отмечалось раньше попытки построения возрастной периодизации были например у психоаналитиков. Однако отечественным психологам удалось построить периодизацию, которая охватывает весь этап онтогенеза. **Вспомните, что включает данная периодизация (социальная ситуация развития, возрастные новообразования, ведущая деятельность и кризис).**

- Определение соотношения обучения и развития. По Л.С. Выготскому, движущая сила психического развития - обучение. Важно отметить, что развитие и обучение - это разные процессы. По словам Л.С. Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самодвижения.

"Развитие, - пишет он, - есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях".

Обучение, по Л.С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека.

Л.С. Выготским были осуществлены экспериментальные исследования отношения между обучением и развитием. Это изучение житейских и научных понятий, исследование усвоения родного и иностранного языков, устной и письменной речи, зоны ближайшего развития. Последнее - подлинное открытие Л.С. Выготского, которое известно теперь психологам всего мира.

Зона ближайшего развития - это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как пишет Л.С. Выготский, "зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития". "Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день".

- Определение психических особенностей человека на каждой возрастной стадии (например – особенности познавательных процессов младшего школьника)

- Контроль за ходом психического развития

Психология развития, прежде всего является фундаментальной теоретической дисциплиной, но полученные в ней знания и выработанные методы используются в прикладных сферах. Л. Монтада предлагает выделять 6 основных задач, относящихся к сфере применения психологии развития на практике:

1. *Ориентация в жизненном пути*, т.е. определение уровня развития. Последовательность возрастных изменений в виде описания количественных функций развития или качественных ступеней развития. На этой основе выстраиваются статистические возрастные нормы развития, благодаря которым можно дать общую оценку хода развития как в индивидуальных случаях, так и применительно к различным учебным и воспитательным вопросам. Так, например, зная, какие задачи самостоятельно решают дети 7 лет, можно определить, находится ли конкретный ребенок ниже, выше или вровень с нормой. Одновременно можно определить, соответствуют ли учебные и воспитательные требования данной норме самостоятельности.

2. *Определение условий развития и изменения*. Объяснительные модели психологии развития ориентированы прежде всего на анализ онтогенеза свойств личности и ее нарушений с учетом установок среды развития, взаимодействия с воспитателями, особых событий а также — как идеальный случай — взаимодействия всех этих переменных. При этом психологов интересуют не столько кратковременные сколько долговременные влияния факторов развития. Знание условий позволяет задержать нарушения хода развития (профилактика) и принять соответствующие решения для оптимизации хода развития.

3. *Прогноз стабильности и изменчивости свойств личности*. Многие мероприятия в практике учебной и воспитательной работы — явно или неявно — предполагают прогноз дальнейшего развития. Так, например, право заботы о ребенке после развода родителей сохраняется за матерью только в том случае, если считается, что так будет лучше всего для дальнейшего развития ребенка. Чтобы делать такие прогнозы, необходимы знания о стабильности или нестабильности свойств и условий развития как личности самой по себе, так и личности в группе. Ввиду многочисленности привходящих факторов такого рода психологические прогнозы зачастую бывают ошибочными.

4. *Объяснение целей развития и коррекции*, т.е. определяет, что возможно, реально, а что должно быть исключено.

5. *Планирование коррекционных мероприятий*, т.е. что нужно сделать, чтобы получить от вмешательства ожидаемый эффект. Итак, коррекционные мероприятия нужны только в том случае, если не достигнуты поставленные цели развития, если не осилены задачи развития или есть налицо факт, что условия развития ведут к нежелательному его ходу. Здесь следует различать: 1) цели развития самого индивида; 2) потенциалы развития самого индивида; 3) социальные требования к развитию; 4) возможности развития. Соответственно, и коррекционные мероприятия должны дифференцироваться по их назначению. Нередко между этими целями имеет место расхождение, которое и должно быть объектом коррекции. Целью запланированной коррекции может быть профилактика нарушений развития, коррекция развития или оптимизация процессов развития. В любом случае должны быть приняты обоснованные решения о том, когда вмешательство обещает быть успешным, куда оно должно быть приложено и какой метод следует выбрать.

6. *Оценка коррекции развития*, т.е. что дали коррекционные мероприятия. Современная психология развития воздерживается от скоропалительной оценки

эффективности тех или иных коррекционных воздействий. Она считает, что действительная оценка может быть получена только в результате продолжительного наблюдения за индивидом, в ходе которого должны быть установлены как позитивный эффект, так и побочные влияния. Считается также, что оценка эффективности во многом определяется той научной парадигмой, которой придерживается психолог.

В психологии существует несколько методологических принципов, оказывающих большое влияние на задачи, решаемые ею, и на способы изучения духовной жизни людей. Важнейшими из них являются принципы:

- Детерминизма
- Системности
- Развития

Принцип детерминизма подразумевает, что все психические явления связаны по закону причинно-следственных отношений, т.е., все, что происходит в нашей душе, имеет какую-то причину, которая может быть выявлена и изучена и которая объясняет, почему возникло именно то, а не иное следствие. **Какой вы можете привести пример? (Например, человек ошибся с выбором профессии и в дальнейшей профессиональной жизни является дезадаптированным, у него пониженный фон настроения и пр.)**

Еще в античности ученые впервые заговорили о детерминизме, о существовании всеобщего закона, Логоса, который определяет, что должно произойти с человеком, с природой в целом. Демокрит, который разработал развернутую концепцию детерминизма, писал, что люди выдумали идею случая, чтобы прикрыть незнание дела и неумение управлять.

Позднее, в XVII в., Декарт ввел понятие механического детерминизма, доказывая, что все процессы в психике могут быть объяснены исходя из законов механики. Так появилась идея и о механической природе поведения человека, которое подчиняется закону рефлекса. Отголоски механического детерминизма можно найти даже в психологии начала XX в., например в теории энергетизма, которую признавали многие известные психологи, а также в некоторых постулатах бихевиоризма, например в идее о том, что положительное подкрепление усиливает реакцию, а отрицательное ослабляет.

Но еще большее влияние на развитие психологии оказал биологический детерминизм, который возник с появлением теории эволюции. В этой теории развитие психики определяется стремлением к адаптации, т.е. все, что происходит в психике, направлено на то, чтобы живое существо как можно лучше приспособилось к тем условиям, в которых оно живет.

Последний вид детерминизма, который можно назвать психологическим, исходит из того, что развитие психики объясняется и направляется определенной целью. Однако в отличие от понимания цели в античности, когда она считалась заданной внешней по отношению к человеку силой, в данном случае цель присуща самому содержанию души, психики конкретного живого существа и определяет его стремление к самовыражению и самореализации – в общении, познании, творческой деятельности. Психологический детерминизм также исходит из того, что среда является не просто условием, зоной обитания человека, но культурой, которая несет в себе важнейшие знания, переживания, во многом изменяющие процесс становления личности. Таким образом, культура считается одним из самых значимых факторов, влияющих на развитие

психики, помогающих осознанию себя как носителя уникальных духовных ценностей и качеств, а также как члена общества. Психологический детерминизм, кроме того, предполагает, что процессы, происходящие в душе, могут быть направлены не только на приспособление к среде, но и на противостояние ей – в том случае, если среда мешает раскрытию потенциальных способностей данного человека.

Принцип системности описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Он предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства.

Системность психики предполагает ее активность, так-как только в этом случае возможна и саморегуляция, и компенсация, присущие психическому даже на самых низших уровнях развития психики. Системность в понимании психики не противоречит осознанию ее целостности, так-как каждая система является уникальной и цельной.

Так, например теория о ВПФ основана на принципе системности. А зона ближайшего развития - логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития субъекта.

Принцип развития утверждает, что психики постоянно изменяется, поэтому наиболее адекватным способом ее изучения является исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий. Недаром к одному из наиболее распространенных психологических методов относится именно генетический.

Английский психолог Г.Спенсер впервые выделил стадии развития психики. Он изучал генезис психики. Исходя из того, что психика человека есть высшая ступень развития. Которая появилась не сразу, а постепенно, в процессе усложнения условий жизни и деятельности живых существ. Исходная форма психики – ощущение, развилась из раздражимости, а затем из простейших ощущений появились многообразные формы психики, представляющие многообразные формы психики, представляющие собой взаимосвязанные уровни сознания и поведения. Все они являются своеобразными инструментами выживания организма, частными формами адаптации к среде.

Принцип развития говорит о том, что существует два пути развития (генетический-биологический и социальный) психики в процессе становления человеческого рода и в процессе жизни ребенка. Исследования показали, что эти два вида развития имеют определенное соответствие между собой. Так, например в теории рекапитуляции (Г.С. Холл), т.е кратного повторения в онтогенезе основных стадий филогенетического развития.

Теории появившиеся позже доказали, что такой жесткой связи не существует и развитие может ускоряться или замедляться в зависимости от социальной ситуации. А некоторые стадии могут вообще пропадать. Таким образом, процесс развития нелинеен и зависит от социальной среды, от окружения и воспитания ребенка.

Многие ученые пришли к выводу, что логика становления психики, ее саморазвертывание, одинаковы при развитии человеческого рода и развитии отдельного человека.

Кроме этих принципов, психология развития и возрастная психология опирается на такие как принцип:

- Единства сознания и деятельности. Принцип единства сознания и деятельности гласит, что сознание и деятельность находятся в непрерывном единстве. Сознание образует внутренний план деятельности человека. Если за основу положить принцип единства сознания и деятельности, то можно проследить развитие ряда отраслей психологии, изучающих конкретные виды человеческой деятельности.
- Единство биологического и социального в возрастном развитии.

Как отмечает Шаповаленко И.В. «Возрастная психология – это отрасль психологической науки изучающая факты и закономерности развития человека, возрастную динамику его психики».

Объект изучения возрастной психологии – развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек. Психология развития выделяет возрастные изменения в поведении людей и стремится объяснить эти изменения, раскрыть закономерности приобретения людьми опыта и знаний (Г.Крайг). Возрастная психология ставит своей задачей исследование целостного психического развития.

Предмет возрастной психологии – возрастные периоды развития, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе.

Выделены следующие разделы возрастной психологии: психология младенца, психология раннего возраста, дошкольная младшего школьника, психология подростка, юности, среднего возраста и старости (геронтопсихология).

Главная задача возрастной психологии - раскрыть предпосылки, условия и движущие силы психического развития человека с момента рождения до глубокой старости, описать динамику развития отдельных психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных) и свойств формирования качеств личности, возрастных и индивидуальных особенностей деятельности и общения.

Возрастная психология должна дать характеристику каждого периода жизни человека, **вскрыв его специфические и взаимосвязанные с другими периодами особенности, показать различия протекания каждого периода у людей с разными индивидуально-психологическими характеристиками.**

Задачи:

1. Теоретические:
 - Изучение общих закономерностей психического развития человека в онтогенезе; определение причин развития, роли наследственности, роли общения и деятельности в развитии

- Построение периодизации психического развития от рождения до смерти. Как отмечалось раньше попытки построения возрастной периодизации были например у психоаналитиков. Однако отечественным психологам удалось построить периодизацию, которая охватывает весь этап онтогенеза. **Вспомните, что включает данная периодизация (социальная ситуация развития, возрастные новообразования, ведущая деятельность и кризис).**

- Определение соотношения обучения и развития. По Л.С. Выготскому, движущая сила психического развития - обучение. Важно отметить, что развитие и обучение - это разные процессы. По словам Л.С. Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самодвижения.

"Развитие, - пишет он, - есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях".

Обучение, по Л.С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека.

Л.С. Выготским были осуществлены экспериментальные исследования отношения между обучением и развитием. Это изучение житейских и научных понятий, исследование усвоения родного и иностранного языков, устной и письменной речи, зоны ближайшего развития. Последнее - подлинное открытие Л.С. Выготского, которое известно теперь психологам всего мира.

Зона ближайшего развития - это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как пишет Л.С. Выготский, "зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития". "Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день".

- Определение психических особенностей человека на каждой возрастной стадии (например – особенности познавательных процессов младшего школьника)
- Контроль за ходом психического развития

Психология развития, прежде всего является фундаментальной теоретической дисциплиной, но полученные в ней знания и выработанные методы используются в прикладных сферах. Л. Монтада предлагает выделять 6 основных задач, относящихся к сфере применения психологии развития на практике:

1. Ориентация в жизненном пути, т.е. определение уровня развития. Последовательность возрастных изменений в виде описания количественных функций развития или качественных ступеней развития. На этой основе выстраиваются статистические возрастные нормы развития, благодаря которым можно дать общую оценку хода развития как в индивидуальных случаях, так и применительно к различным учебным и воспитательным вопросам. Так, например, зная, какие задачи самостоятельно

решают дети 7 лет, можно определить, находится ли конкретный ребенок ниже, выше или вровень с нормой. Одновременно можно определить, соответствуют ли учебные и воспитательные требования данной норме самостоятельности.

2. *Определение условий развития и изменения.* Объяснительные модели психологии развития ориентированы прежде всего на анализ онтогенеза свойств личности и ее нарушений с учетом установок среды развития, взаимодействия с воспитателями, особых событий а также — как идеальный случай — взаимодействия всех этих переменных. При этом психологов интересуют не столько кратковременные сколько долговременные влияния факторов развития. Знание условий позволяет задержать нарушения хода развития (профилактика) и принять соответствующие решения для оптимизации хода развития.

3. *Прогноз стабильности и изменчивости свойств личности.* Многие мероприятия в практике учебной и воспитательной работы — явно или неявно — предполагают прогноз дальнейшего развития. Так, например, право заботы о ребенке после развода родителей сохраняется за матерью только в том случае, если считается, что так будет лучше всего для дальнейшего развития ребенка. Чтобы делать такие прогнозы, необходимы знания о стабильности или нестабильности свойств и условий развития как личности самой по себе, так и личности в группе. Ввиду многочисленности привходящих факторов такого рода психологические прогнозы зачастую бывают ошибочными.

4. *Объяснение целей развития и коррекции,* т.е. определяет, что возможно, реально, а что должно быть исключено.

5. *Планирование коррекционных мероприятий,* т.е. что нужно сделать, чтобы получить от вмешательства ожидаемый эффект. Итак, коррекционные мероприятия нужны только в том случае, если не достигнуты поставленные цели развития, если не осилены задачи развития или есть налицо факт, что условия развития ведут к нежелательному его ходу. Здесь следует различать: 1) цели развития самого индивида; 2) потенциалы развития самого индивида; 3) социальные требования к развитию; 4) возможности развития. Соответственно, и коррекционные мероприятия должны дифференцироваться по их назначению. Нередко между этими целями имеет место расхождение, которое и должно быть объектом коррекции. Целью запланированной коррекции может быть профилактика нарушений развития, коррекция развития или оптимизация процессов развития. В любом случае должны быть приняты обоснованные решения о том, когда вмешательство обещает быть успешным, куда оно должно быть приложено и какой метод следует выбрать.

6. *Оценка коррекции развития,* т.е. что дали коррекционные мероприятия. Современная психология развития воздерживается от скоропалительной оценки эффективности тех или иных коррекционных воздействий. Она считает, что действительная оценка может быть получена только в результате продолжительного наблюдения за индивидом, в ходе которого должны быть установлены как позитивный эффект, так и побочные влияния. Считается также, что оценка эффективности во многом определяется той научной парадигмой, которой придерживается психолог.

В психологии существует несколько методологических принципов, оказывающих большое влияние на задачи, решаемые ею, и на способы изучения духовной жизни людей. Важнейшими из них являются принципы:

- Детерминизма

- Системности
- Развития

Принцип детерминизма подразумевает, что все психические явления связаны по закону причинно-следственных отношений, т.е., все, что происходит в нашей душе, имеет какую-то причину, которая может быть выявлена и изучена и которая объясняет, почему возникло именно то, а не иное следствие. **Какой вы можете привести пример? (Например, человек ошибся с выбором профессии и в дальнейшей профессиональной жизни является дезадаптированным, у него пониженный фон настроения и пр.)**

Еще в античности ученые впервые заговорили о детерминизме, о существовании всеобщего закона, Логоса, который определяет, что должно произойти с человеком, с природой в целом. Демокрит, который разработал развернутую концепцию детерминизма, писал, что люди выдумали идею случая, чтобы прикрыть незнание дела и неумение управлять.

Позднее, в XVII в., Декарт ввел понятие механического детерминизма, доказывая, что все процессы в психике могут быть объяснены исходя из законов механики. Так появилась идея и о механической природе поведения человека, которое подчиняется закону рефлекса. Отголоски механического детерминизма можно найти даже в психологии начала XX в., например в теории энергетизма, которую признавали многие известные психологи, а также в некоторых постулатах бихевиоризма, например в идее о том, что положительное подкрепление усиливает реакцию, а отрицательное ослабляет.

Но еще большее влияние на развитие психологии оказал биологический детерминизм, который возник с появлением теории эволюции. В этой теории развитие психики определяется стремлением к адаптации, т.е. все, что происходит в психике, направлено на то, чтобы живое существо как можно лучше приспособилось к тем условиям, в которых оно живет.

Последний вид детерминизма, который можно назвать психологическим, исходит из того, что развитие психики объясняется и направляется определенной целью. Однако в отличие от понимания цели в античности, когда она считалась заданной внешней по отношению к человеку силой, в данном случае цель присуща самому содержанию души, психики конкретного живого существа и определяет его стремление к самовыражению и самореализации – в общении, познании, творческой деятельности. Психологический детерминизм также исходит из того, что среда является не просто условием, зоной обитания человека, но культурой, которая несет в себе важнейшие знания, переживания, во многом изменяющие процесс становления личности. Таким образом, культура считается одним из самых значимых факторов, влияющих на развитие психики, помогающих осознанию себя как носителя уникальных духовных ценностей и качеств, а также как члена общества. Психологический детерминизм, кроме того, предполагает, что процессы, происходящие в душе, могут быть направлены не только на приспособление к среде, но и на противостояние ей – в том случае, если среда мешает раскрытию потенциальных способностей данного человека.

Принцип системности описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Он предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства.

Системность психики предполагает ее активность, так-как только в этом случае возможна и саморегуляция, и компенсация, присущие психическому даже на самых низших уровнях развития психики. Системность в понимании психики не противоречит осознанию ее целостности, так-как каждая система является уникальной и цельной.

Так, например теория о ВПФ основана на принципе системности. А зона ближайшего развития - логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития субъекта.

Принцип развития утверждает, что психики постоянно изменяется, поэтому наиболее адекватным способом ее изучения является исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий. Недаром к одному из наиболее распространенных психологических методов относится именно генетический.

Английский психолог Г.Спенсер впервые выделил стадии развития психики. Он изучал генезис психики. Исходя из того, что психика человека есть высшая ступень развития. Которая появилась не сразу, а постепенно, в процессе усложнения условий жизни и деятельности живых существ. Исходная форма психики – ощущение, развилась из раздражимости, а затем из простейших ощущений появились многообразные формы психики, представляющие многообразные формы психики, представляющие собой взаимосвязанные уровни сознания и поведения. Все они являются своеобразными инструментами выживания организма, частными формами адаптации к среде.

Принцип развития говорит о том, что существует два пути развития (генетический-биологический и социальный) психики в процессе становления человеческого рода и в процессе жизни ребенка. Исследования показали, что эти два вида развития имеют определенное соответствие между собой. Так, например в теории рекапитуляции (Г.С. Холл), т.е кратного повторения в онтогенезе основных стадий филогенетического развития.

Теории появившиеся позже доказали, что такой жесткой связи не существует и развитие может ускоряться или замедляться в зависимости от социальной ситуации. А некоторые стадии могут вообще пропадать. Таким образом, процесс развития нелинеен и зависит от социальной среды, от окружения и воспитания ребенка.

Многие ученые пришли к выводу, что логика становления психики, ее саморазвертывание, одинаковы при развитии человеческого рода и развитии отдельного человека.

Кроме этих принципов, психология развития и возрастная психология опирается на такие как принцип:

- Единства сознания и деятельности. Принцип единства сознания и деятельности гласит, что сознание и деятельность находятся в непрерывном единстве. Сознание образует внутренний план деятельности человека. Если за основу положить принцип единства сознания и деятельности, то можно проследить развитие ряда отраслей психологии, изучающих конкретные виды человеческой деятельности.

- Единство биологического и социального в возрастном развитии.

16. Психология личности

Психология личности — раздел психологии, изучающий личность и различные индивидуальные процессы. Акцент делается на попытке создать согласованную картину личности в ее взаимосвязях с миром, жизнью, социумом, другими. Кроме того, изучаются

динамические аспекты душевной жизни, индивидуальные различия. **Различные определения понятия личность:** Личность – совокупность общественных отношений, реализующихся в многообразных деятельности (А.Н. Леонтьев).

Личность – "живой человек из плоти и крови", вплетенный во множество отношений к миру; эпицентр "взрывных" изменений бытия; бытие, переходящее в идеальную форму (С.Л. Рубинштейн).

Личность – субъект жизни: активный, ответственный, обладающий способностью к временной регуляции жизни и разрешению жизненных противоречий (К.А. Абульханова)

ЧЕЛОВЕК — существо, воплощающее высшую ступень развития жизни, субъект общественно-исторической деятельности.

Основные направления в психологии личности: 1) **Глубинная психология личности**-Психоанализ З. Фрейда; Индивидуальная психология А. Адлера; Гуманистический психоанализ Э. Фромма; Психоаналитическая теория невротических конфликтов К. Хорни; Аналитическая теория личности К. Г. Юнга; Эго-психоанализ Э. Эриксона; Трансакционный анализ Э. Берна; **Гуманистическая психология**- Гуманистическая теория личности А. Маслоу; Человеко-центрированный подход К. Роджерса; **Экзистенциальная психология**- Dasein-анализ Л. Бинсвангера и М. Босса; Американская школа экзистенциальной психологии — И. Ялом, Р. Мэй, Дж. Бьюдженталь.; Логотерапия В. Франкла; Экзистенциальный анализ А. Лэнгле; **Когнитивное и социально-когнитивное направления в психологии личности**-Теория личностных конструктов Дж. Келли; Социально-когнитивная теория личности А.Бандуры; Социально-когнитивная теория личности Дж. Роттер; Бихевиориальная психология; Теория оперантного научения Б. Скиннера; **Диспозициональное направление в теории личности**-Диспозициональная теория личности Г. Олпорта; Структурная теория черт личности Р. Кэттелла; Психопатология личности; Теория психопатологии душевной жизни К. Ясперса; Теория личностных акцентуаций К. Леонгарда; Патопсихология личности Б. В. Зейгарник; Клиническая психология личности П.С. Гуревич.

17. Практика, консультирование, кейс-методы

Кейс – технологии представляют собой методически организованный процесс анализа конкретных ситуаций из практики профессиональной деятельности. В результате

анализа ситуаций у студентов формируются и развиваются профессиональные компетенции, необходимые для успешного выполнения этой деятельности.

По словам И.В.Гладких, кейс-метод ориентирован не столько на приобретение конкретных знаний, сколько на развитие способностей, умений и навыков, среди которых особое внимание уделяется умению перерабатывать и анализировать большие массивы информации. Это позволяет не только научиться анализировать причинно-следственные связи, но и создавать готовый результат, нацеленный на будущее.[7]

В учебном процессе кейсы позволяют на реальных примерах «окунуться» в профессиональную среду: провести анализ ситуации (всех определяющих ее факторов), предложить возможные варианты решений с вероятностным прогнозом их последствий.

Кейс методы сочетаются с различными методами обучения. Например:

<i>Метод, интегрированный в кейс-метод</i>	<i>Характеристика его роли в кейс-методе</i>
Моделирование	Построение модели ситуации
Системный анализ	Системное представление и анализ ситуации
Мысленный эксперимент	Способ получения знания о ситуации посредством ее мысленного преобразования
Методы описания	Создание описания ситуации
Проблемный метод	Представление проблемы, лежащей в основе ситуации
Метод классификации	Создание упорядоченных перечней свойств, сторон, составляющих ситуации
Игровые методы	Представление вариантов поведения героев ситуации
«Мозговая атака»	Генерирование идей относительно ситуации
Дискуссия	Обмен взглядами по поводу проблемы и путей её решения

Группы учебных кейсов (по И.В.Гладких):

1. *Иллюстративные (описательные)* – профессионально изложенные практические примеры. Они наглядно демонстрируют конкретные положения теории, удачные решения, примеры из бизнеса или практики деятельности и т.п.

2. *«Традиционные» учебные кейсы, ориентированные на поиск решения* – предназначены для проведения обсуждений, самостоятельного анализа проблемы и поиска решения. Среди них выделяют:

а) Аналитические кейсы – они направлены на развитие навыков решения аналитических задач и анализа

б) Кейсы, направленные на принятие управленческих решений – содержат в себе вызов, требуют развернутого обсуждения, всестороннего анализа и оценки с целью принятия оптимального для данной ситуации решения.

Кейсы этого типа могут послужить основой для конструирования дискуссии, мозгового штурма (и, соответственно, модерации как управления дискуссией и мозговым штурмом), деловой (ролевой) игры, социально-психологического тренинга (или одного фрагмента этого тренинга).

Также можно выделить *практические кейсы*, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; *обучающие кейсы*, основной задачей которых выступает обучение; *научно-исследовательские кейсы*, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

задачи:

- Активизировать имеющиеся знания для решения конкретной практической ситуации профессиональной деятельности;
- Развитие умений работы с информацией (оценки, систематизации и применения информации);
- Формирование диалектического мышления (умения анализировать разные, противоречивые стороны явления), а также умения диагностировать ситуацию и прогнозировать возможные варианты ее развития;
- Развитие коммуникативной компетентности (умения донести информацию, убеждать, дискутировать, слушать и слышать других людей);
- Развитие как рационального, так и творческого мышления (умения формулировать неожиданные гипотезы и учиться подтверждать их, находя оригинальные решения);
- Формирование умений работать в команде.

Технология создания кейсов

1. *Определение цели создания кейса.*
2. *Проведение работы по поиску источников* (интернет-сайты, публикации в печати, конкретные случаи из профессиональной деятельности)
3. *Написание кейса* (подбор и компоновка материала, выделение проблемной ситуации, стимулирующей интеллектуальный поиск обучающихся).
4. *Апробация кейса* в аудитории и в профессиональном сообществе коллег (своего рода проверка: насколько он интересен, вызывает ли дискуссию, стимулирует ли соответствующую активность в виде поиска вариантов)
5. *Коррекция кейса* с учетом замечаний (если таковая требуется).
6. *Подготовка методических рекомендаций* для преподавателей по использованию кейса.

Структура кейса

1. *Аннотация* – общее описание кейса. ключевая идея кейса (проблема, подлежащая обсуждению), обучающие цели и целевая аудитория.
2. *Текст кейса* – его сюжетная структура. Она должна быть выполнена так, чтобы увлечь обучающихся. В тексте излагается сама проблема и определяется круг вопросов, которые следует решить. Если персонажем кейса является какое-то конкретное лицо, то его следует указать.

3. *Приложения* – например, в виде таблиц, статистического материала, исторических справок, картинок, - если это является необходимым для уточнения каких-либо деталей.

4. *Вопросы для обсуждения* – набор заданий по исследованию ситуации, заявленной в кейсе.

5. *Методические рекомендации для преподавателей* по работе с кейсом – обязательная часть кейса. Помочь преподавателю организовать работу с кейсом, раскрыть возможности его использования.

Методические рекомендации должны содержать три смысловые части:

1. Презентационная часть – кратко информирует о содержании, предназначении и возможностях использования учебного материала. В ней указываются:

- аудитория, для которой предназначен кейс;
- учебные курсы (дисциплины) и их конкретные этапы (разделы, темы), предполагающие использование данного кейса;
- обучающие цели кейса – какие знания он формирует, какие умения и навыки развивает, решению каких профессиональных задач способствует;
- центральная проблема (проблемная ситуация) – ориентирует преподавателей, задает направление деятельности (поиска решений).

2) Методическая часть, которая включает в себя:

- общие рекомендации по работе с кейсом (как лучше организовать работу, на что обратить внимание, общие направления организации обсуждения)
- перечень вопросов, рекомендуемых для обсуждения: обычно 4-6 ключевых вопросов);
- комментарии к вопросам для обсуждения с вариантами ответов
- анализ возможных вариантов поиска решений

3) Опыт работы с кейсом – (чему следует уделить особое внимание, как распределить время и т.п.)

4) Дополнительная информация – строго обязательной не является. Например, информация о компании, о развитии ее деятельности после описываемых событий, дополнительно рекомендуемая литература, раздаточные материалы, слайды и т.п.