

Текст взят с психологического сайта <http://www.myword.ru>

На данный момент в библиотеке MyWord.ru опубликовано более 2000 книг по психологии.

Библиотека постоянно пополняется. Учитесь учиться.

Удачи! Да и пребудет с Вами.... :)

Сайт www.MyWord.ru является помещением библиотеки и, на основании Федерального закона Российской Федерации "Об авторском и смежных правах" (в ред. Федеральных законов от 19.07.1995 N 110-ФЗ, от 20.07.2004 N 72-ФЗ), копирование, сохранение на жестком диске или иной способ сохранения произведений размещенных в данной библиотеке, в архивированном виде, категорически запрещен.

Данный файл взят из открытых источников. Вы обязаны были получить разрешение на скачивание данного файла у правообладателей данного файла или их представителей. И, если вы не сделали этого, Вы несете всю ответственность, согласно действующему законодательству РФ. Администрация сайта не несет никакой ответственности за Ваши действия./

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ВУЗОВ

О.А. Шаграева

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС

Рекомендовано

Министерством образования Российской Федерации

в качестве учебного пособия для студентов

высших учебных заведений

Москва

2001

ББК88.8я73 Ш15

Рецензенты:

кафедра педагогики и психологии дошкольного воспитания МГПУ

(зав. кафедрой доктор педагогических наук, профессор

С.А. Козлова),

доктор психологических наук, профессор

Л.Ф. Обухова

Шаграева О.А.

Ш15 Детская психология: Теоретический и практический курс: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 368 с.

ISBN 5-691-00611-8.

В учебном пособии отражены наиболее важные проблемы детской психологии. Среди них — проблемы методологического плана: вопрос о движущих силах психического развития ребенка, проблемы соотношения обучения и развития, возрастной периодизации. Представлены основные направления зарубежной и отечественной психологии. Особого внимания заслуживают представленные в пособии формы проведения практических занятий. Они интересны и разнообразны.

Пособие предназначено для студентов вузов: будет полезно студентам колледжей, практическим психологам и родителям. Его могут использовать все, кто захочет самостоятельно изучить вопросы детской психологии, особенности детского развития.

ББК88.8я73

ISBN 5-691-00611-8

© Шаграева О.А., 2001

© «Гуманитарный издательский центр

ВЛАДОС», 2001 © Серийное оформление обложки.

«Гуманитарный издательский центр

ВЛАДОС», 2001

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	5
Глава первая Введение в детскую психологию.....	14
Житейская и научная психология о закономерностях детского развития.....	14
Предмет и задачи детской психологии.....	31
Методологические проблемы детской психологии.....	46
Методы детской психологии.....	67
Исторический очерк становления детской психологии.....	86
Глава вторая Основные направления зарубежной детской психологии	97
Психоанализ о закономерностях детского развития.....	97
Генетическая психология о закономерностях развития интеллекта.....	115
Закономерности развития психики с позиции бихевиоризма	126
Основные положения теорий социального научения.....	136
Гуманистическая психология о закономерностях детского развития.....	143
Глава третья Проблемы детского развития в отечественной психологии.....	158
Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского	158
Деятельностный подход к анализу психики ребенка.....	173
Отношенческая психология о закономерностях детского развития	184
Глава четвертая Характеристика психического развития ребенка на разных возрастных этапах.....	198
Основные закономерности психического развития ребенка	
первого года жизни.....	198
Специфика развития ребенка в раннем возрасте.....	208
Общая характеристика развития ребенка в дошкольном возрасте.....	216
Общение как вид деятельности ребенка дошкольного возраста	231
Игра как ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста.....	243
Изобразительная деятельность и детское развитие	
в дошкольном возрасте.....	259
Восприятие сказки как деятельность ребенка дошкольного возраста.....	268
Обучение в дошкольном возрасте.....	274
Труд как вид деятельности ребенка-дошкольника.....	279

Глава пятая Методология и методика преподавания психологических дисциплин в педагогическом колледже и вузе.....	310
Приложения	
<i>Приложение I. Семья в представлениях народной психологии.....</i>	<i>345</i>
<i>Приложение II. Фрагменты художественных произведений, использованных в тексте.....</i>	<i>362</i>
<i>Приложение III. Основные этапы информационного поиска</i>	<i>366</i>
<i>Приложение IV.....</i>	<i>367</i>

Моему брату Ахраменко Сергею Аркадьевичу

Предисловие

В поле внимания учебного пособия — дошкольное детство, возрастной период от рождения ребенка до момента его поступления в школу. Ценность изложенного в пособии материала, его содержание и форма подачи, состоит в попытке организовать работу студентов: здесь намечен путь, следуя которым учащиеся смогут самостоятельно или под руководством преподавателя получить первые представления об актуальных вопросах детского развития. Учебное пособие — своеобразный путеводитель в мире изданной литературы по детской психологии: опубликованных в последнее время статей, монографий, учебников и учебных пособий.

В учебном пособии нашли отражение актуальные проблемы возрастной психологии на современном этапе. Однако задача учебного пособия состоит не в том, чтобы изложить студентам ту или иную сумму знаний, а в том, чтобы предложить им пути поиска этих знаний в полном соответствии с проблемами, которые возникают у специалистов в рамках педагогической деятельности.

Автором не ставилась задача дать исчерпывающую характеристику тому или иному направлению в психологии, той или иной проблеме. Представлялось чрезвычайно важным очертить лишь некоторые аспекты поднятых проблем и вопросов. Студенту же предоставлено право самостоятельно, согласуясь со своими собственными интересами, с той реальностью, в которой он действует и живет, достроить это здание психологических концепций, теорий, направлений и подходов, имеющих принципиальное значение как для практики воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста, так и для самого студента. Каждый тематический раздел предполагает работу над понятиями, работу с первоисточниками и комментариями, которые имеются в настоящее время в психологической литературе.

В работе нашел отражение опыт автора по изучению различных форм групповой работы, накопленных в практической психологии. Этот опыт преломлен через призму научного знания и предмет детской психологии.

Когнитивная психология как за рубежом, так и у нас в России предлагает целый спектр условий, способствующих активизации мыслительных процессов. Некоторые из них положены в основу построения теоретических и практических курсов, изложенных в данном учебном пособии.

Основное внимание в пособии уделено описанию возможных вариантов проведения практических занятий по детской психологии в педагогическом вузе. Представлена технология проведения занятий, даны перечень вопросов для обсуждения, набор проблемных ситуаций из консультативной практики психолога и педагога, странички из дневников родителей, вопросы для самопроверки.

Программой курса предусмотрены изучение студентами теоретического материала, чтение основных первоисточников, проведение наблюдений и экспериментов, участие в практических занятиях, написание рефератов, докладов и т.д. Залог успеха на этом пути — интерес и желание учащегося освоить основные положения психологической науки, использовать полученные знания в реальной жизни и профессиональной деятельности.

Учебное пособие предназначено для студентов педагогических вузов и колледжей, детских практических психологов, может быть использовано родителями. Оно будет полезно практическим психологам, организующим просветительские мероприятия в среде педагогических коллективов детских садов и родителей. Окажется хорошим подспорьем для тех, кто хотел бы самостоятельно изучить детскую психологию. Пособие содержит оригинальный материал по изучению представлений народной психологии о закономерностях детского развития.

**Методологические принципы, лежащие
в основе построения теоретического и практического курса
психологии дошкольного возраста**

Исходным положением построения курса явилось предположение о том, что психологические дисциплины в структуре педагогического образования имеют особый статус. Они не являются самоцелью. Они — *средство* для построения эффективной деятельности будущего педагога по воспитанию гармонично развитой личности.

Нельзя считать задачу по овладению понятийным аппаратом завершенной, если студент только дал правильное определение тому или иному понятию. По словам Л.С. Выготского, определение понятия — это не конец, а лишь начало овладения этим понятием.

Системный подход, принцип дифференциации, положение отечественной психологии о единстве деятельности и сознания, положение об активности присвоения и активности отдачи, положения П.Я. Гальперина о роли ориентировочной основы действия — набор принципов, лежащих в основе построения теоретического и практического курса.

Под *системным подходом* понимают направление методологии специально-научного исследования и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем. Достоинство системного подхода видится в том, что он позволяет гармонично соединить в единую картину самые разнообразные, самые противоречивые теоретические концепции и методологические подходы, имеющиеся в детской психологии. Будущему педагогу чрезвычайно важно осознать эту гармонию и взаимную дополняемость результатов, имеющихся в сфере научного знания.

Согласно *принципу дифференциации*, широко применяемому в современных технологиях образования, в пособии сопоставляются различные явления социальной действительности, определяется структура того или иного социального явления, события, что позволяет студенту лучше усвоить материал и перенести накопленный опыт из ситуации учебной в русло собственной практической деятельности. Принцип дифференциации находит отражение в сопоставлении различных точек зрения, имеющихся в аудитории слушателей и науке, по тем или иным вопросам. Согласно положению отечественной психологии *о единстве деятельности и сознания*, сознание зарождается, формируется и реализуется в деятельности. Только произведя те или иные действия, человек способен в полной мере осознать их эффект.

Положение об *активности присвоения и отдачи* сформулировано в работе Е.О. Смирновой. Активность присвоения достигается посредством обращения к тем проблемам, которые ставит перед студентами жизнь, к вопросам, которые являются для них чрезвычайно важными. Это позволяет задать некоторую мотивационную основу изучения курса детской психологии. Активность отдачи — заинтересованность преподавателя в эффективной работе, поиск средств в достижении данной цели.

Концепция П.Я. Гальперина, в частности его положение о решающей роли *ориентировочной основы действия* (ООД), критериях ее выделения, типах ООД и этапах усвоения умственного действия, дает в руки инструмент, используя который можно должным образом преподнести учебный материал.

Требования и задачи курса

Предполагается, что по завершении курса студенты будут владеть понятийным аппаратом детской психологии (знать определения понятий и уметь раскрывать их смысл). Они смогут развести позиции отечественной и зарубежной психологии в решении глобальных

проблем детской психологии, будут владеть навыками информационного поиска. Будущие специалисты смогут анализировать явления окружающей действительности с точки зрения научной психологии. Научатся формулировать и высказывать собственные мысли.

Принципы организации и проведения практических занятий

Стиль общения преподавателя и студента — диалог на равных.

Очень важно, чтобы и студенты и преподаватель были готовы к такому стилю общения.

Преподаватель и студенты ищут ответы на возникающие вопросы вместе.

Постоянное обращение к актуальным вопросам.

В ходе занятий студенты и преподаватель выносят на обсуждение не вопросы, обозначенные в программе курса, а те вопросы, которые ставит перед нами жизнь. Вопросы учебного курса — не цель, а средство решения первого ряда вопросов.

Работа на практических занятиях зачастую будет требовать разделения учебной аудитории на подгруппы.

В ситуациях групповой психотерапии известно несколько вариантов разделения больших аудиторий на группы.

Во-первых, можно обратиться к самим слушателям, чтобы они объединились в группы с малознакомыми людьми или с тем, с кем они пока еще ни разу не общались.

Во-вторых, можно заранее подготовить жребий — небольшие листочки бумаги с написанными на них номерами подгрупп.

В-третьих, аудиторию можно попросить рассчитаться на первый — N-ный (число должно быть кратно количеству предполагаемых подгрупп). В подгруппе может быть разное количество человек. Количественный состав групп зависит от времени, которым вы располагаете. Чем больше человек участвует в работе подгруппы, тем больше времени необходимо отвести ей для обсуждения того или иного вопроса.

Нормы и правила обсуждения вопросов и проблем в подгруппах.

Они могут быть такими:

а) «здесь и теперь»; б) «уступи»; в) «вопрошай, а не утверждай».

В психотерапевтической практике эти принципы применяются достаточно широко (К. Роджерс, А. Гармаев). Полезны они и в практике педагогического общения.

Установка на успех.

Позитивная составляющая семинаров достигается посредством ряда вопросов, адресованных студентам: «Где эти знания можно использовать?» и «Что положительного для вас было сегодня на занятии?» Эти вопросы можно задавать в конце каждого практического занятия

(независимо от формы его проведения), выделив для этого определенное время. Важно стремиться, чтобы каждый студент смог получить что-то положительное для себя.

Структура пособия

В пособии пять разделов: введение в детскую психологию, основные направления зарубежной детской психологии, проблемы детского развития в отечественной психологии, характеристика психического развития ребенка на разных возрастных этапах, методология и методика преподавания психологических дисциплин в педагогическом колледже и вузе.

Материалы первых четырех глав представлены в виде конспектов теоретического минимума, в каждом из которых:

- приводится план, основное содержание темы;
- имеются рубрики «наша справка», «словарь понятий»;
- описаны возможные формы проведения практических занятий;
- приводится список литературы.

В тексте конспектов теоретического материала имеются примеры из педагогической и консультативной практики, записи из дневников матерей.

Содержание пятого раздела — результат собственной научной деятельности автора по изучению возможных подходов к педагогическому процессу в рамках высшей школы.

Формы проведения практических занятий

Основная задача практических занятий — не только обсудить и закрепить учебный материал, познакомить будущих специалистов с возможными формами его деятельности, отработать и закрепить на практике основные приемы и методы работы с детьми, родителями и коллективом педагогов детских садов, но и сделать процесс изучения детской психологии в системе педагогического образования более привлекательным.

Формами проведения практических занятий могут быть: «семинар», «групповая дискуссия», «научная конференция», «деловая игра», «психологический практикум», «творческая лаборатория», «психологическая консультация», «тренинг личностного роста», «групповая дискуссия», «коллоквиум», «социально-психологический тренинг». В общем виде их задачи и технологию можно описать следующим образом.

Семинар.

По определению, семинар — групповые практические занятия под руководством преподавателя в высшем учебном заведении. Здесь

обсуждаются теоретические положения изучаемого материала, уточняются позиции авторов научных концепций, ведется работа по осознанию студентами категориального аппарата психологической науки, определяется и формулируется отношение учащихся к теоретическим проблемам науки, оформляется собственная позиция будущего специалиста. Форма работы — диалог: и студенты и преподаватель вправе задавать друг другу вопросы, которые возникли и могут возникнуть у них в процессе изучения и обсуждения материала. Делятся своими сомнениями, наблюдениями. Приводят доводы «за» и «против» той или иной позиции, обосновывают возможность применения на практике тех или иных теоретических положений.

Психологическая консультация — психологическая помощь. Суть технологического процесса — специально организованный процесс общения, посредством которого у обратившегося за помощью могут быть актуализированы дополнительные психологические силы и способности для преодоления возникших проблем и трудностей. В целях решения учебной задачи психологическая консультация как форма проведения практического занятия предполагает обсуждение проблем, с которыми может столкнуться или уже сталкивается педагог или родитель в процессе воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста. Ведется поиск решения обозначенных вопросов с опорой на теоретические знания и практический опыт будущих специалистов.

А потому перед началом занятия преподаватель спрашивает слушателей о тех вопросах, которые возникают у них в процессе их профессиональной деятельности. Вопросы могут касаться самых разных ее сторон: взаимодействие педагогов в коллективе, их отношение к ребенку и коллективу детей. Это могут быть и вопросы, имеющие отношение к сфере личных интересов и проблем студентов. На выдвижение вопросов отводится 5—10 минут. Вопросы записываются на доске. Затем следует выслушать тех, кто заявил вопрос. Выяснить, почему возник данный вопрос. Аудитория может задать встречные вопросы, для того чтобы для себя прояснить некоторые детали ситуации.

В проведении дальнейшей работы возможны варианты:

а) ведущий спрашивает аудиторию о том, кто и какой именно вопрос хотел бы обсуждать. Вопросы, не набравшие необходимого числа голосов (менее двух), заносятся в список вопросов, к которым можно будет вернуться и обсудить их на последующих занятиях. Слушатели, избравшие одинаковые вопросы, объединяются в подгруппы. Лучше, если участником соответствующей группы будет и автор вопроса;

б) аудитория разбивается на пары в случайном порядке. В процессе работы оба участника попеременно выполняют роли «консультан-

та» и «клиента». Клиент заявляет проблему, консультант ее решает в соответствии с той учебной задачей, которую поставил на занятии преподаватель. Например: решить проблемную ситуацию с позиции психоанализа.

Подгруппам (и парам) отводится определенный промежуток времени на обсуждение вопроса и поиск ответа на него. По окончании работы заслушиваются представители групп (пар), которые рассказывают всем присутствующим о результатах работы.

«Научная конференция».

Конференция — большое собрание, совещание представителей каких-нибудь государств, организаций, групп. В нашем случае научная конференция как форма проведения практического занятия — это разнообразие точек зрения на какую-либо проблему. Это подведение итогов самостоятельной деятельности студентов. Здесь могут быть представлены и результаты работы с литературой, и результаты проведенного мини-исследования самих студентов. Студенты самостоятельно ведут поиск литературы по вопросам, вынесенным на обсуждение.

Деловая игра — форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики. Эта форма проведения практического занятия позволит в занимательной и интересной форме отработать профессиональные навыки будущего специалиста: умение планировать свою деятельность, проводить занятия с детьми, с учетом их возрастных особенностей. Позволяет отработать студенту навыки по ведению психолого-педагогической работы с родителями и педагогическим коллективом дошкольного учреждения. Такая форма позволит студенту осознать свои успехи и неудачи уже в учебной аудитории, определить при помощи преподавателя и своих коллег путь, по которому можно следовать дальше, повышая уровень своего профессионального мастерства. В ходе данной формы работы на занятии задается модель будущей деятельности специалиста: проведение занятий и воспитательных мероприятий с детьми, родительских собраний и бесед с педагогическим коллективом детского сада, занятий в колледже. Роль детей, родителей и воспитателей, студентов колледжей при этом исполняет аудитория слушателей. В рамках данной формы работы можно доверить проведение определенного практического занятия кому-либо из слушателей. В этом случае по окончании занятия слушатели в позитивном ключе обсуждают проведенное занятие, говорят о том, что получилось хорошо, высказывают пожелания коллеге о том, что необходимо сделать будущему педагогу, чтобы быть более эффективным в своей профессии.

Психологический практикум.

СИ. Ожегов дает достаточно общее понимание категории «практикум». Практикум — практические занятия в специальных учебных заведениях. Специальный — относящийся к отдельной отрасли, присущий той или иной специальности. В поле нашего внимания здесь оказываются формирование исследовательских навыков и умений будущих специалистов, их способность выделить проблему, подобрать необходимые методы исследования, провести исследование, обработать и проанализировать полученные материалы, сформулировать выводы, использовать полученный материал в практической деятельности.

Творческая лаборатория.

Лаборатория — учреждение, отдел, где проводятся научные и технические опыты, экспериментальные исследования; внутренняя сторона творческой деятельности. Специальным предметом рассмотрения данной формы практического занятия является разработка необходимых правил и критериев деятельности студентов:

— умение определять основные понятия категории психологии (понимание структуры определения, законов их построения); пользуясь этими знаниями, студент будет чувствовать себя более комфортно в ситуации встречи с новыми или малознакомыми ему словами и категориями науки;

— умение управлять своим состоянием во время экзамена, умение оценить свой ответ на основе выделенных критериев, умение слушать и слышать себя (как подготовиться к экзамену более эффективно, как отвечать на экзамене, критерии оценки, которыми пользуется преподаватель, оценивая ответ учащегося на экзамене).

В поле внимания данной формы работы могут оказаться те аспекты учебной деятельности студента, которые вызывают непонимание учащихся. Например, можно обсудить и выработать определенные подходы к тому, как работать с литературой, как составлять конспект, как вести поиск литературы, как подготовить выступление на конференцию и т.д. Возможно обсуждение вопросов иного плана. Например, какое воспитание можно считать правильным, что можно использовать в качестве поощрения в процессе воспитания.

Аудитория разбивается на подгруппы. Каждой подгруппе предлагается задание.

Тренинг личностного роста.

Тренинг — система, режим тренировок. Тренинг личностного роста — это своеобразный тренинг познавательных процессов и навыков учебной и исследовательской деятельности студентов. Здесь возможны различные формы организации деятельности студентов.

Социально-психологический тренинг — область практической психологии, ориентированная на использование активных методов

групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении. В поле внимания данной формы практических занятий — коммуникативные навыки студента. Формируется способность устанавливать контакт с другими людьми, корректировать свою позицию под влиянием изменившейся ситуации, воспитываются такие личностные качества, как чуткость, внимательность и терпимость по отношению к другому человеку — коллеге по работе, ребенку.

Компетентный педагог — это человек, который научился владеть своими собственными эмоциями и переживаниями, умеет найти выход из сложных жизненных ситуаций, человек с позитивной жизненной позицией и воспитательными установками.

Групповая дискуссия.

Дискуссия — обсуждение какого-нибудь вопроса на собрании, в печати, в беседе. Групповая дискуссия как форма практического занятия — это сосуществование различных, порой прямо противоположных точек зрения на ту или иную проблему, тот или иной аспект научного знания и социальной практики.

Коллоквиум — беседа преподавателя со студентами с целью выяснения их знаний. Коллоквиум как форма проведения практического занятия предполагает серьезную самостоятельную работу студентов над монографией или серией статей заданного содержания и отчет учащегося о проделанной работе в ходе практического занятия в форме индивидуального собеседования с преподавателем.

Глава первая ВВЕДЕНИЕ В ДЕТСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

ЖИТЕЙСКАЯ И НАУЧНАЯ ПСИХОЛОГИЯ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

Житейский, эмпирический опыт людей как основа всякой науки. Отличие житейских знаний от знаний научных. Конкретность житейского знания и обобщенность научного знания. Отработка понятия как одна из функций науки. Интуитивность житейского знания и рациональность, осознанность — научного. Формулирование гипотез. Способы передачи знаний в житейской и научной психологии. Методы получения знаний. Уникальность фактического материала в научном знании. Житейские представления как предмет исследования научной психологии.

Житейские представления и эффективность обучения. Наивные теории и представления о семье. Родительские представления и детское развитие. Понятие самоактуализирующихся пророчеств. Народная психология о закономерностях детского развития.

Основные понятия: научность, житейский опыт, конкретность, обобщенность, рациональность, осознанность, понятие, эпистемиологическое препятствие, ментальные модели, самоактуализирующиеся пророчества, народная психология.

Чем отличаются житейские психологические знания от научных

У каждого из нас, отмечает Ю.Б. Гиппенрейтер, есть определенный запас житейских психологических знаний. Свидетельством тому являются те обстоятельства, что каждый человек в какой-то мере может понять другого, повлиять на его поведение, предсказать его поступки, учесть его индивидуальные особенности, помочь ему и т.п.

Замечено, что люди очень рано, уже в детском возрасте, приобретают наивные (базовые) теории по крайней мере в трех областях знаний, которые называют центром отношений между человеком и миром: знания по физике, психологии и биологии. Эти теории опираются на каждодневный опыт и предваряют более поздние концептуальные приобретения. Термин «теория» используется в силу того, что, несмотря на наивность, эти знания сродни связанной и хорошо организованной системе объяснительных признаков.

Житейский, эмпирический опыт людей рассматривают в качестве основы любой науки. Так, физика опирается на приобретаемые нами в повседневной жизни знания о движении и падении тел, о трении и инерции, о свете, звуке, теплоте. Математика исходит из представ-

лений о числах, формах, количественных соотношениях, которые начинают формироваться уже в дошкольном возрасте. Говоря о житейской психологии, существование которой неоспоримо, многие авторы обращаются к понятиям «наивные теории», «теории житейского толка», «популярные», или дилетантские, теории, «народная психология». Имеются в виду взгляды людей, зачастую далеких от научного знания и не получивших специального образования в области педагогики, психологии и медицины.

Случай из педагогической практики

Вот взгляды одной из матерей о состоянии дел в современной школе и об отношении к традиционным формам ее работы.

«Познавать мир — это неоспоримое желание ребенка с момента рождения. Познание окружающего мира для растущего человека — это такая же жизнеобеспечивающая необходимость, как желание есть, пить, спать. Наблюдая за развитием ребенка, мы, родители, отмечаем этапы его физического и физиологического роста. До школы родители внимательны и к интеллектуальному развитию ребенка, и к его эмоциональному восприятию мира.

Но вот наступила пора поступать в образовательное учреждение.

Несмотря на привычное состояние ответственности за своего ребенка, с момента поступления его в школу родитель вынужден переложить ответственность за его воспитание и образование по большей части на школу. Это уже годами сложившиеся и устоявшиеся взаимоотношения между школой и семьей.

Кто из родителей может реально повлиять на изменение нагрузки, подходов к образованию, темпы и глубину образовательного процесса? Заменить учителя или повлиять на нравственную атмосферу класса мы не в состоянии».

Мать четверых детей считает, что не следует отдавать ребенка в школу. Ее дети не ходили в школу. Сейчас им 14, 13, 10 и 6 лет. Их первые шаги в школьном мире и привели мать к таким действиям. Теперь она учит своих мальчиков и девочку сама. Для собственных детей и для детей, которые по разным причинам не «вписались» в школьную жизнь, она организовала Центр семейного образования. Кроме нее в качестве консультантов здесь работают люди, имеющие высшее образование. Мать считает, что хорошими консультантами при семейной форме образования могут быть люди, не имеющие педагогического образования, или люди с педагогическим образованием, но ни разу не работавшие в школе. По такому принципу и подбираются кадры.

Чем же отличаются житейские психологические знания от знаний научных? Выделяют несколько таких отличий. Житейские психологические знания приурочены к конкретным ситуациям, к конкретным людям, конкретным задачам. Научная же психология стремится к *обобщениям*. Для этого она использует *научные понятия*. Отработка понятий — одна из важнейших ее функций.

Что такое «понятие» вообще? Что такое «научное понятие»? Приведите примеры. Какова необходимость именно в научных понятиях? Нельзя ли

человечеству в своей реальной жизни обойтись понятиями житейскими, основные значения которых закреплены в русском языке, например? Что вы думаете по данному поводу?

Ю.Б. Гиппенрейтер по этому поводу пишет, что в научных понятиях отражаются наиболее существенные свойства предметов и явлений, общие связи и соотношения. Научные понятия четко определяются, соотносятся друг с другом, связываются в законы. Так, можно долго описывать человека, перечисляя в житейских терминах его качества, черты характера, поступки, отношения с другими людьми. Научная психология ищет и находит такие обобщающие понятия, которые позволяют увидеть общие тенденции и закономерности развития личности и ее индивидуальные особенности. Научные понятия часто совпадают с житейскими понятиями по своей внешней форме, т.е. выражаются теми же словами. Внутреннее содержание, значения слов житейских и научных терминов, как правило, различны, хотя могут и совпадать по форме.

Житейские термины обычно более расплывчаты, многозначны.

Пример из педагогической практики

Автобус — это слово. Транспорт — это уже обобщение. Таким обобщениям воспитатели учат детей в детском саду. А зачем они это делают? Что дает ребенку знание слова «транспорт»? Что изменится в его жизни? Где он сможет использовать это слово, это понятие? Что вы подумаете о человеке, который скажет: «Я приехал на автобусе»? И что вы подумаете о человеке, который скажет: «Я воспользовался транспортом»?

Приведите пары житейских и научных понятий из практики воспитания и обучения ребенка.

Например: «Мой ребенок ужасно неусидчив», — скажет мама о своем ребенке дошкольного возраста. «У ребенка дошкольного возраста процессы возбуждения преобладают над процессами торможения», — скажет психолог.

Рассмотрим две цитаты, касающиеся этого вопроса.

Первая: «Каждая серьезная философская концепция сопряжена со своим особым, только ей присущим языком. Отчетливо разными вырисовываются перед нами языки философий Канта, Гегеля, Ницше, Гуссерля, Витгенштейна, Хайдеггера. Серьезные философски ориентированные разделы науки — квантовая механика, теория относительности — это также построения, обладающие своими собственными языками. ...Разные религиозные системы оказываются порожденными разными языками. Разные языки обладают разной выразительной силой»¹.

¹ *Налимов В.В.* Вероятностная модель языка. — М., 1979. — С. 10—11.

И еще одна цитата:

«Границы моего языка означают границы моего мира»¹.

Как вы понимаете эти высказывания? Приведите примеры.

Житейские психологические знания носят *интуитивный* характер. Это связано со способом их получения: они приобретаются, как пишет Ю.Б. Гиппенрейтер, путем практических проб и прилаживаний. Научные же психологические знания *рациональны* и вполне *осознанны*.

Что такое интуиция? Что отличает рациональное знание от знания интуитивного? Как вы их различаете? Приведите примеры.

Следующее отличие знаний житейских и знаний научных состоит в *способах передачи знаний*, в самой возможности такой передачи. В сфере житейской психологии такая возможность весьма ограничена. В то же время в науке знания аккумулируются и достаточно эффективно передаются. Как происходит аккумуляция научного знания? Как передаются эти знания? Что вам об этом известно? Приведите примеры.

Четвертое отличие касается методов получения знаний в области житейской и научной психологии. В житейской психологии такими методами являются, как правило, *метод наблюдения* и *метод размышления*. В научной психологии существует возможность добавить к этим методам еще *эксперимент*.

Почему эксперимент невозможен в сфере житейского знания? Так ли это? Приходилось ли вам с своей жизни экспериментировать, и что из этого вышло? Расскажите. В чем состоит житейское и научное понимание слова «эксперимент»?

Преимущество научного знания состоит в том, что оно располагает обширным, разнообразным и подчас *уникальным фактическим материалом*, недоступным во всем своем объеме ни одному носителю житейской психологии. Материал этот накапливается и осмысливается в разных отраслях психологической науки: возрастной, педагогической, патопсихологии и нейропсихологии, психологии труда и инженерной психологии, социальной психологии, зоопсихологии и др.

Что такое «уникальность»? В чем заключается, на ваш взгляд, уникальность фактического материала, накопленного в научном знании? Обоснуйте свой ответ. Приведите примеры такой уникальности.

Житейское знание *конкретно, интуитивно*, его *передача* другому человеку невозможна, оно *ограничено* в перечне методов исследования. Научное знание, напротив, *рационально* и *осознанно*, оно стремится к *обобщениям*. Научные знания аккумулируются и легко передаются. Разнообразие методов и накопленного материала — характеристики, присущие научному знанию.

¹ Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. — М., 1958.

Как в деятельности профессионального психолога должны уживаться эти два вида опыта? — ставит вопрос Ю.Б. Гиппенрейтер. Научный психолог, подчеркивает она, должен быть одновременно и хорошим житейским психологом. А потому научная психология должна опираться на житейский психологический опыт, извлекать из него свои задачи и в нем же проверять успешность их решения.

Так ли это? Приведите доказательства.

И еще об отношении житейской и научной психологии.

Ошибочно полагать, что знание теоретических основ психологии лишь углубят уже имеющиеся у человека представления, сформированные на базе его жизненного опыта. Это не так. Овладение даже элементами научных знаний по психологии не только *количественно* увеличивает возможности человека, но и способствует *качественным* изменениям стратегии его поведения. Лишь тесный сплав науки и практики обеспечивает сознательное и целенаправленное развитие личности.

Представление о существовании двух рядов знаний (знания научного и знания житейского) чрезвычайно важно и необходимо. Во-первых, в ситуации *обучения*, как детей, так и взрослых, педагогу (учителю, воспитателю) следует принимать во внимание наличие определенных житейских знаний ученика: вступая в противоречие со знанием научным, оно может препятствовать эффективному обучению. Второй аспект проблемы касается особенностей детского развития в условиях семейного воспитания: взгляды отцов и матерей, представления родителей или других взрослых, принимающих участие в воспитании ребенка, являются одним из ключевых факторов, определяющих развитие ребенка первых лет жизни. Просвещение родителей — один из возможных методов, позволяющих оказать влияние на эффективность воспитания и обучения ребенка в семье.

В каких еще сферах действительности, по вашему мнению, важно учитывать существование житейского и научного знания, их взаимовлияние?

Житейские представления и эффективность обучения

В работах данного направления внимание исследователей приковано к таким явлениям, как «способ видения мира», «когнитивная переработка информации», «эпистемиологическое препятствие», «ментальный опыт», «ментальная модель».

В психологии достаточно активно обсуждается вопрос о том, что «организация и специализация знаний», которые предлагаются ребенку в процессе обучения, «вторгаются в выполняемую индивидом когнитивную переработку информации». В данном случае предлагается

принимать во внимание трудности, которые могут возникнуть в процессе обучения, связанные с так называемым *«эпистемиологическим препятствием»* (ложные предконцепции ученика, затрудняющие или мешающие освоению научных концепций). С точки зрения психологии, с точки зрения дидактики важно выявить эти предконцепции.

Задача обучения тому или иному предмету во всяком возрасте состоит в том, чтобы представить структуру данного предмета в терминах способа видения мира учеником, считает Дж. Брунер. Основную же трудность в таком случае исследователи видят в разработке и выборе методов, позволяющих определить базовые знания учеников в области науки. Б. Троссей и П. Розенцвейг в качестве таких методов называют изучение *ментальных моделей и ситуации решения задач*.

Наивные теории и представления о семье

По словам Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкого, наивно-психологические теории играют огромную роль в формировании семейных представлений. Опираясь на них, члены семьи интерпретируют поведение друг друга.

Приведите примеры таких представлений. Как вы обычно интерпретируете поведение других людей? Детей? Какие представления лежат в основе такой интерпретации?

Исследования доказали, что представления такого плана являются достаточно *сложными, системно организованными* и относительно *устойчивыми* образованиями. Их сложность и системная организованность, по мысли Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкого, состоит в том, что составные элементы этих представлений взаимно обуславливают друг друга. Их устойчивость находит отражение в возможности применения одного и того же представления к широкому кругу ситуаций.

Подумайте над своими примерами.

Пример из педагогической практики

«Я ни за что не поверю, что ребенка можно воспитать без наказаний. Каким-то образом следует ему показать, чего нельзя делать. Ведь стать плохим — это достаточно сильная тенденция, которая сидит в каждом ребенке. И следует показать ему, что развитие таких черт характера мы не допустим».

Что бы вы ответили воспитателю? Что вы сами думаете о наказаниях? Можно ли воспитать ребенка без наказаний? И за что вы стали бы наказывать

шестилетнего ребенка? Послушайте, что говорят родители, приводящие детей в группу детского сада. Что они и вы думаете по поводу философских положений: «человек по своей природе добр»; «человек по своей природе зол»? Как изменится отношение взрослых людей к детям, если они будут думать, что по своей природе человек, и в частности ребенок, добр? К каким средствам воспитания они будут прибегать? И нужно ли вообще тогда будет понятие «воспитание»?

Представители бихевиоризма считают, и это они доказали в своих исследованиях, что наказания недопустимы. Наказание информирует наказуемого о том, чего нельзя делать, но не сообщает ему, что делать можно. Наказание не дает человеку возможности понять самому, какое поведение в данной ситуации является лучшим. Это основное препятствие эффективному обучению.

Пример из педагогической практики

«Посмотрите, как он держит смычок», — говорит учитель музыки маме пятилетнего малыша. И она демонстрирует, как ребенок неправильно держит смычок. «Действительно, не хорошо, — думает мама. — Но как мне научить ребенка держать смычок правильно? Я ведь не знаю». Настроение у мамы портится, и все чаще она думает о том, чтобы забрать своего малыша из музыкальной школы.

Согласно положению бихевиоризма, наказываемые способы поведения не исчезают. Они почти всегда возвращаются.

Просто теперь они могут быть замаскированы другими способами поведения.

Ребенок продолжает заниматься в музыкальной школе, и в какой-то момент у него появляются новые проблемы. Он начинает нарушать ритм музыкального произведения. Что случилось? Ни учитель, ни мама не могут понять, в чем дело. Теперь взрослые забыли о неправильной постановке руки. А ребенок, собственно (на бессознательном уровне), этого и хотел. Это показала беседа психолога с ребенком по поводу его музыкальных занятий в процессе психологического консультирования.

Родительские представления и детское развитие

Для изучения семейных представлений Э.Г. Эйдемиллером, В.В. Юстицким были разработаны и апробированы в клинической практике специальные процедуры, основная идея которых — поставить исследуемого перед необходимостью применить имеющиеся у него знания, семейные представления для решения практически важных для него задач.

Как бы вы стали изучать специфику представлений человека о той или иной стороне действительности? Какие методы изучения предложили бы?

По мнению П. Хейманца, такими методами могут быть *включенное наблюдение* и *контент-анализ* высказываний родителей о ребенке.

В зарубежной психологии в настоящее время оформилось направление «народная психология развития», предмет которого не детско-родительские отношения как таковые, не собственно стиль внутрисемейного общения. В поле его внимания находится *специфическая роль мнений, верований, взглядов и представлений родителей о развитии ребенка*: содержание этих взглядов, их динамика, а также процесс трансформации взглядов и представлений родителей в те или иные формы поведения ребенка. В работах данного направления используется категория «самоактуализирующиеся пророчества». Это некоторые утверждения родителей, которые, пройдя ряд шагов (этапов) в своем становлении, трансформируются в поведение и особенности психики ребенка. Такую схему в своих работах дает М. Снайдер.

Шаг первый — «быстрые субъективные интерпретации». Зарождение утверждений, касающихся ребенка, начинается с процесса, когда родитель интерпретирует еще неясные характеристики, особенности, свойства ребенка. Именно так, по-видимому, в какой-то момент родители решают, что их ребенок талантлив или, напротив, отстает в своем развитии.

Приведите примеры. Ваш опыт может представить их. Не так ли?

Шаг второй — это «тест на проверку». Родители могут сомневаться в точности, истинности своей интерпретации, а поэтому, для того чтобы избежать ошибки, будут стремиться проверить свои предположения. К сожалению, даже тогда, когда родители искренне пытаются проверить свои ожидания, они скорее всего попытаются найти подтверждение своим взглядам. Считая, например, что ребенок застенчив, они ставят его в достаточно сложные социальные ситуации, в которых ребенок вновь и вновь демонстрирует застенчивость, вместо того чтобы предоставить ребенку лишнюю возможность опровергнуть первоначальную интерпретацию.

Приведите примеры. Так ли это? Приходилось ли вам наблюдать нечто похожее? Не оказывались ли вы сами в плену таких обстоятельств?

Шаг третий — «действие согласно интерпретации». Получая подтверждение своих первоначальных впечатлений, родители чувствуют необходимость вести себя согласно этим впечатлениям.

Подумайте над примерами.

Как развиваются события дальше? О чем говорит ваш опыт?

По мнению же М. Снайдера, далее следует шаг четвертый — «реакция ребенка»: действия взрослого требуют от ребенка реагировать соответствующим образом. Демонстрируя ту форму поведения, которую ищет родитель на втором этапе, ребенок обеспечивает некоторое подтверждение гипотезам взрослого, однако в данном случае реакции ребенка являются достаточно определенными. Дети подтверждают гипотезы взрослых, «передавая отобранную информацию о себе своим родителям».

Приведите примеры.

Шаг пятый — «интериоризация». Это последний этап в процессе самоактуализации родительских предположений и пророчеств. Ребенок переводит вновь образованное поведение во внутреннюю самоконцепцию (представление о себе) и затем переносит их в новые ситуации. Например, замечено, что, оценивая свои возможности, дети в большей степени ориентируются на взгляды родителей, чем на свои собственные достижения.

Подводя итог, М. Снайдер отмечает, что самоактуализация родительских предсказаний будет иметь место в той мере:

- а) в какой родители формулируют субъективное впечатление о неясном поведении ребенка;
- б) насколько они проверяют свои впечатления;
- в) насколько эти впечатления направляют процесс воспитания;
- г) насколько поведение детей соответствует ожиданиям взрослых;
- д) в какой дети интериоризируют впечатления родителей, которые они подтвердили.

Подумайте о значении открытий М. Снайдера. Не кажется ли вам, что материал, касающийся этапов реализации родительских пророчеств, выходит за рамки чисто семейной тематики? Не оказывают ли такое же влияние на детское развитие взгляды и представления воспитателя, других взрослых, принимающих участие в воспитании и обучении ребенка? Каков механизм такого влияния? Приходилось и вам ощущать на себе влияние таких взглядов? Приведите примеры.

Из дневника матери

«Моя семилетняя дочь учится в первом классе. Некоторое время назад я увидела следующую сцену. Мы пришли в овощной магазин. Я подошла к одному из отделов. Заняла очередь. А моя дочь стояла у противоположной витрины. Вдруг я замечаю, как подходят к той же витрине две девочки, чуть постарше моей дочери, отталкивают ее, а она безропотно подчиняется их воле. Мне стало ужасно обидно. "Ну, что же это у меня за ребенок, не может постоять за себя", — с горечью подумала я. Вчера подвернулся случай проверить мое предположение. Днем Ирина сказала мне, что у нее закончились тетради. Магазин письменных принадлежностей находится в нашем же доме на первом этаже, и я предложила ей сходить самой в магазин. Она ушла, а я сижу и думаю: "Ну точно придет без тетрадей". Так и произошло. "Тетрадей в магазине нет", — говорит она мне. Я так рассердилась. Схватила ее за руку. Привела в магазин. "Смотри, дуреха ты эдакая, вот тетради". Что я могу сделать, чтобы воспитать в ребенке уверенность?»

Заметили ли вы стадии самоактуализации родительских пророчеств, выделенных М. Снайдером? Какие именно стадии здесь имели место? Что бы вы посоветовали матери? Как преодолеть подобный заколдованный круг родительских впечатлений и реакций на поведение ребенка?

Пример из педагогической практики

Место действия — детский сад. Идет подготовка к празднику. Ребенку четырех лет поручили читать стихи. Он должен открыть праздник. Его мать работает в этом же детском саду. Она очень радуется тому, что сыну оказали такую честь, такое доверие.

Начинается праздник. Малыш выходит в центр зала и, растерявшись, все забывает. Потом он слышит напряженный шепот воспитателя: ему подсказывают строчки из стихотворения. И он начинает читать стихи.

Заведующий и методист, другие воспитатели тоже заметили эту паузу. После праздника устроили достаточно серьезный разбор ситуации. «Почему такому ребенку, — возмущалась администрация детского сада, — доверили читать стихи?»

Все это слышит мама. Она не знает, как ей быть. Она боится, что ребенок потеряет уверенность в своих силах. Говоря точнее: считает, что ребенок уже потерял веру в свои силы.

Каково ваше отношение к данной ситуации? Как бы повели себя на месте мамы, воспитателя, заведующего, методиста?

Не кажется ли вам, что ребенок теряет веру в свои силы лишь после того, как веру в его силы потеряет его мать?

Народная психология о закономерностях детского развития

Под народной психологией принято понимать систему взглядов и представлений людей, непосредственно не связанных с академической наукой и не имеющих специального образования.

По мнению Дж. Кагана, народная психология придерживается той точки зрения, что то или иное качество психики имеет свои корни в прошлом. Например, события раннего возраста оказывают серьезное влияние на эмоциональное состояние и поведение подростка. Так, любовь матери к младенцу рассматривается как необходимое условие умственного здоровья ребенка в будущем.

Подобные результаты были получены и в совместном исследовании Л.Ф. Обуховой и О.А.

Шаграевой. Оно было посвящено выявлению взглядов неформальных объединений семей, пропагандирующих нетрадиционные подходы к рождению, воспитанию и обучению маленького ребенка. Результаты этого исследования представлены в приложении I.

Наша справка

Брунер Джером — виднейший американский психолог; в течение 30 лет профессор Гарвардского университета, директор Центра по исследованию познавательных процессов. Профессор Оксфордского университета.

Витгенштейн Людвиг (1889—1951) — австрийский философ, профессор Кембриджского университета (1939—1947).
Гиппенрейтер Юлия Борисовна — доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ.
Хейманц Питер — голландский психолог, доктор психологии.
Эйдемиллер Эдмонд Георгиевич — доктор медицинских наук, заведующий курсом детско-подростковой психотерапии Санкт-Петербургской медицинской академии последидипломного образования. Известный специалист в области психодиагностики, семейной и групповой психотерапии.
Юстицкий Виктор Викторович — специалист в области семейной психотерапии, автор книги «Семейная психотерапия» (в соавт.)

Словарь понятий

Абстракция — мысленное отвлечение, обособление от тех или иных сторон, свойств или связей предметов и явлений для выделения существенных их признаков; отвлеченное понятие, теоретическое обобщение опыта.

Бихевиоризм — направление в американской психологии XX века, отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды.

Закон — категория, отображающая существенные, необходимые и повторяющиеся связи между явлениями реального мира.

Закономерный — соответствующий, отвечающий законам.

Интуиция (от лат. *intueri* — пристально, внимательно смотреть) — непосредственное постижение истины без логического обоснования, основанное на предшествующем опыте; чутье, проницательность.

Конкретность — реально существующий, вполне точный и вещественно определенный, в отличие от абстрактного, отвлеченного.

Наблюдать — внимательно следить глазами за кем- чем-нибудь, а также вообще внимательно следить за кем- чем-нибудь не упуская из виду, из поля зрения.

Наука — сфера человеческой деятельности, функцией которой являются выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности.

Обобщение (от лат. *generalisatio*) — мысленный переход: от отдельных фактов, событий к отождествлению их в мыслях (индуктивное обобщение); от одного понятия, суждения и т.д. к другому более общему понятию и т.д.

Осознать — полностью довести до своего сознания, понять.

Понятие — логически оформленная общая мысль о классе предметов, явлений.

Психология — наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

Размышлять — углубляться мыслью во что-нибудь, раздумывать.

Рациональный — относящийся к разуму; разумно обоснованный, целесообразный.

Экология — наука об отношениях растительных и животных организмов друг к другу и к окружающей их среде.

Экология социальная — отрасль науки, исследующая отношение между человеческими сообществами и окружающей географическо-пространственной, социальной и культурной средой, прямое и побочное влияние производственной деятельности на состав и свойства окружающей среды, экологическое воздействие антропогенных, особенно урбанизированных, ландшафтов, других экологических факторов на физическое и психическое здоровье человека и на генофонд человеческой популяции и т.п.

Экологичный — здесь: способствующий здоровому развитию ребенка.

Эксперимент (от лат. *experimentum* — проба) — один из основных методов научного познания вообще, психологического исследования в частности. Отличается от наблюдения активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одной или несколькими переменными (факторами) и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта.

Формы проведения практических занятий по теме

«Житейская и научная психология о закономерностях детского развития»

Цель: осознание студентами собственного житейского опыта и его сопоставление с научным знанием.

Вариант 1. Семинар «Зачем нужны человеку дети или как мы заботимся о них»

Как готовиться к практическому занятию

Подумайте, как бы вы ответили на основной вопрос занятия? Понаблюдайте за возможными ситуациями взаимодействия взрослых людей с детьми, которые могут оказаться рядом с вами (в семье, в транспорте, в дошкольном детском учреждении, магазине, на выставке, в музее, кино). Такие примеры можно найти и в художественной литературе (см. приложение I). Постарайтесь, чтобы этих ситуаций было как можно больше. В условиях детского сада можно понаблюдать за ситуациями общения родителей и детей в утренние и вечерние часы, когда родители приводят и забирают детей из детского сада. О чем говорят матери и отцы с детьми в такие минуты?

Отвечают ли на вопросы детей? Как реагируют на то, что ребенок пытается им рассказать?

Запомните, а еще лучше запишите то, что вы увидели и услышали.

Например:

Встреча 1. «Я стою у подъезда. Накапывает дождь. Мимо проходит мама с малышом лет двух. Они идут чинно. Не спеша. Видимо, прогуливаются. В какое-то мгновение малыш оступается и оказывается лежащим в небольшой луже. Мама резко хватается ребенка за руку. Ставит его на ноги и начинает отчитывать. Малыш плачет».

Встреча 2. «Я в электричке. Рядом сидит семья. Жена, муж, двое детей. Одному из них на вид года четыре, другому лет десять. Мама рассказывает им сказку о трех поросятах. Вот она поет последнюю песенку и замолкает.

— Еще расскажи, — просит младший.

— Какую?

— Эту же.

И мама вновь, в который уже раз за время пути, начинает свой рассказ».

Встреча 3. В автобус вошла мама с ребенком лет четырех. Она села на одно из первых мест и усадила малыша к себе на руки. Какое-то время мальчик сидел спокойно и смотрел в окно. Но это длилось недолго. Он стал вертеться, пытаться слезть с маминых рук. «Сиди смирно», — сказала мама. Ребенок на какое-то время замирал, но потом вновь начинал ерзать. «Ты слышишь меня или нет?» — уже более строго сказала мать и, резко дернув малыша, повернула его лицом к окну, а сама вновь задумалась о чем-то своем...

Проведите небольшое исследование, ответив на вопрос: какие ситуации в ваших наблюдениях встречались чаще: те, в которых ребенок имел возможность испытывать положительные эмоции или отрицательные? Всегда ли встречал понимание со стороны взрослых? Как бы вы объяснили поведение отцов, матерей, воспитателей, других взрослых в тех ситуациях, которые вы наблюдали (о которых прочли)? Как бы вы сформулировали свое отношение к тому, что увидели и услышали? Как вы думаете, насколько экологично такое поведение взрослых для ребенка? Какими позитивными намерениями руководствовались взрослые, выстраивая данную линию поведения с малышом? Происходило ли подобное с вами? Как вы вели себя? Какие варианты поведения матерям (отцам, воспитателям, любому взрослому человеку) вы могли бы предложить? Была ли у вас в жизни возможность вести себя подобным образом? Что из этого вышло? Меняет ли образование взгляды взрослого человека на воспитание ребенка? И если «да», то как именно? Какими принципами руководствуетесь вы, строя свои отношения с другими людьми? С детьми? Подводя итог проделанной работе, попытайтесь сформулировать прин-

ципы, которыми, с вашей точки зрения, обычно руководствуются взрослые при воспитании детей. Отметьте те трудности, которые вы испытали при подготовке к семинарскому занятию. Как вы думаете, почему эти трудности возникли? Что необходимо было вам для того, чтобы их преодолеть? Что положительного для себя вы приобрели в процессе подготовки к практическому занятию? Подготовьтесь рассказать о своих наблюдениях, размышлениях и выводах на практическом занятии.

Ход занятия

Занятие можно начать с обсуждения того положительного, что приобрели учащиеся в процессе подготовки к практическому занятию. Это даже не обсуждение, а простое информирование друг друга о своих собственных приобретениях.

Далее каждый слушатель рассказывает о проведенных наблюдениях и собственных размышлениях. К какому выводу вы пришли, прослушав выступления ваших коллег?

Примечание. Выводы могут быть самые разные, могут касаться вашей профессиональной деятельности или выходить за ее рамки. Расскажите о них вашим коллегам.

Подумайте, где можно использовать полученные знания. Что положительного для себя вы приобрели в ходе проведения практического занятия?

Вариант 2. Научная конференция «Что я знаю о законах детского развития»

Как подготовиться к практическому занятию

Подумайте над тем, какие законы детского развития вы уже сейчас смогли бы сформулировать. На чем они основаны? Сформулируйте их и запишите в тетради. Подготовьтесь рассказать о них своим коллегам на семинарском занятии. Проиллюстрируйте материал примерами.

Ход занятия

Аудитория слушателей разбивается в случайном порядке на подгруппы. В течение получаса каждая из подгрупп, опираясь на мнение своих участников, формулирует законы детского развития, которые ей знакомы из личного опыта, и представляет их вниманию

слушателей. В выступлении можно привести примеры, иллюстрирующие ваши положения и доказывающие правильность вашего подхода.

По итогам обсуждения можно систематизировать прозвучавшие наиболее общие законы детского развития. Как их в данный момент представляют слушатели, не имея специальной подготовки?

Можно эти положения зафиксировать, чтобы вернуться к ним по окончании курса детской психологии, проведя сравнительный анализ.

Где можно использовать полученные знания? Что положительного для себя вы приобрели в ходе проведения практического занятия?

Вариант 3. Психологическая консультация «Формулируем социальный заказ для возрастной психологии»

Как подготовиться к практическому занятию

Проанализируйте свою профессиональную деятельность или те ситуации, в которых вы оказывались в повседневном общении с другими людьми. Перечислите вопросы, которые ставила перед вами жизнь, вопросы, на которые вы пока не нашли ответа. Запишите их в тетрадь.

Ход занятия

Поочередно заслушиваются выступления и фиксируются вопросы, ответы на которые будут даны в процессе изучения возрастной психологии. Перечень вопросов можно систематизировать.

Вариант 4. Творческая лаборатория «Научная психология о закономерностях детского развития»

Как подготовиться к практическому занятию

Специальной подготовки эта форма проведения семинарского занятия не требует.

Ход занятия

Студентам раздаем программу курса по детской психологии, которую им предстоит изучать.

Аудитория разбивается на подгруппы в случайном порядке. Каждая подгруппа в программе находит положе-

ние, которое она уже сейчас без специальной психологической подготовки могла бы раскрыть. В течение 20—30 минут готовится такое выступление. После того как выступление будет подготовлено, проанализируйте его содержание.

Как бы вы оценили степень научности вашего доклада? Житейским или научным языком вы пользовались при его составлении? На каком языке вам хотелось бы излагать свои мысли? Какие элементы придают выступлению (докладу) научность? Беря в руки ту или иную книгу или журнал, как вы понимаете, в каком стиле она написана, в научном или популярном?

Выступления заслушиваются и обсуждаются. Представляются и результаты анализа собственных докладов. Участники практического занятия должны иметь возможность задать друг другу вопросы. Сформулированные показатели научности можно записать, чтобы в последующей работе его дополнять и использовать в качестве ориентиров в построении собственных выступлений на практических занятиях, а может быть, и на научных студенческих конференциях. Подведите итоги проделанной работы. Что положительного для себя вы приобрели в ходе проведения практического занятия?

Вариант 5. Групповая дискуссия «Народная психология о закономерностях детского развития»

Как подготовиться к практическому занятию

Познакомьтесь со взглядами неформальных объединений семей, приведенными в приложении I. Может быть, вы сами участвовали в каких-либо из подобных объединений?

Ход занятия

Аудиторию целесообразно разбить на подгруппы по 5—6 человек.

Поделитесь своими размышлениями по поводу существующих объединений друг с другом.

Сформулируйте имеющиеся у вас точки зрения по поводу таких групп и их подходов к воспитанию ребенка. Как официальные органы здравоохранения и образования должны строить свои отношения с подобными объединениями? Что может сделать в этой сфере специалист в рамках своей профессиональной деятельности? И должен ли он что-либо делать?

Сформулируйте выводы, к которым вы пришли в результате обсуждения данного вопроса.

Все группы делают сообщения о результатах своей работы.

Вариант 6. Сочинение на тему «Что я знаю из области психологической науки»

Как подготовиться к практическому занятию

Вспомните то, что вы когда-либо читали из области психологии. Попытайтесь вспомнить авторов статей, брошюр или книг. Пересмотрите их еще раз. Вспомните, ответы на какие вопросы вы хотели найти в такой литературе. На какие вопросы вы уже нашли ответы? На какие вопросы вы нашли ответы сейчас? Какие открытия сделали для себя? Что принципиально нового узнали? А что вам показалось знакомым? Ответьте на эти вопросы в письменной форме.

Что положительного вы приобрели для себя в процессе подготовки к практическому занятию?

Ход занятия

Пишем сочинение в группах. Сочинение начинается словами: «Мы знаем, что...»

Где можно использовать эти знания?

Вопросы для самопроверки по теме

«Житейская и научная психология

о закономерностях детского развития»

1. Что такое «житейская психология»?
2. Каковы основные характеристики житейских представлений человека о психологии?
3. Каковы преимущества научного знания перед знанием житейским?
4. Какими могут и должны быть отношения между наивными теориями и научной психологией?
5. Что такое эпистемиологическое препятствие?
6. Какая существует связь между эффективностью обучения и предконцепциями ученика?
7. Что является предметом специального рассмотрения и изучения народной психологии развития?
8. Что вам известно о механизме влияния взглядов и представлений родителей на поведение и формирование психики ребенка?
9. В чем состоит специфика взглядов народной психологии на законы детского развития?
10. Как вы понимаете выражение «экологичность» воспитательных воздействий?

Литература

- Брунер Дж. Психология познания. — М., 1977.
Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. — М., 1958.
Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. — М., 1996.
Линде Н.Д. Психотерапия в социальной работе. — М., 1992.
Налимов ВВ. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. — М., 1989.
Обухова Л.Ф., Шаграева О.А. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. — М., 1999. — С. 74—146.
Троссей В., Розенцвейг П. Знания и решения задачи: репрезентации научных понятий // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. — М., 1997.
Шаграева О.А. Образ жизни семьи и психическое развитие ребенка раннего возраста: Канд. дис. — М., 1995.
Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. — Л., 1990.
Heymans P. Folk Developmental Psychology: An Empirical Inquiry Into Social Constructionism. — Utrecht, 1991.
Kagan J. The Nature of The Child. — New York: Basic Books, 1984.
Snyder M. When Belief Create Reality // Bercowitz L. Advances in Experimental Social Psychology. — 1984. — 18. — P. 247—305.

ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Детская психология как отрасль психологической науки. Категориальный аппарат науки. Предмет и задачи детской психологии. Тенденции расширения предмета детской психологии на современном этапе. Связь детской психологии с другими науками: философией; педагогикой; медициной; общей, социальной психологией. Детская психология в структуре возрастной психологии. Возрастная и генетическая психология. Детская психология: теория и практика. Основные понятия: детство, возраст, развитие, рост, биологическое, социальное, наследственное, приобретенное, детерминизм, гетерохронность, системность, психосоматика.

Детская психология — отрасль психологической науки, изучающая факты и закономерности психического развития ребенка на разных возрастных этапах, а также закономерности перехода с одного возрастного этапа на другой. По словам Д.Б. Эльконина, детская психология изучает закономерности развития ребенка как члена общества. В поле внимания детской психологии психика, сознание, психическое развитие ребенка от момента рождения до зрелости. В ходе формирования ребенка как члена общества, как личности, пишет далее Д.Б. Эльконин, происходит и процесс развития его психики, сознания от элементарных форм отражения, присущих младенцу, до развитых форм сознательного отражения действительности, свойственных взрослому человеку.

Категориальный аппарат науки

К ключевым понятиям детской психологии относят категории «возраст», «детство», «развитие», «рост», «детерминизм», «гетерохронность», «системность». Важно иметь в виду, что лишь вышеперечисленными понятиями категориальный аппарат детской психологии не исчерпывается. Сюда могут быть отнесены такие понятия, как «социальная ситуация развития», «ведущий тип деятельности» и целый ряд понятий, введенных в детскую психологию основными ее направлениями как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Процесс изучения детской психологии — это процесс усвоения ее категориального аппарата. Первостепенное значение в процессе обучения Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев придавали именно усвоению учащимися научных понятий.

Детство.

Сегодня любой образованный человек, как отмечает Л.Ф. Обухова, ответит на вопрос о том, что такое детство. Детство — это период усиленного развития, изменения обучения. Но это еще и период парадоксов, противоречий, без которых невозможно представить себе процесс развития, — это понимают лишь ученые.

Развитие.

Развитие психики — закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Развитие ребенка — от момента появления на свет и до зрелости — есть формирование его как члена общества, есть процесс становления его как личности, писал Д.Б. Эльконин. В отечественной психологии развитие рассматривается как присвоение ребенком знаний и опыта, накопленных человечеством. Носителем этого опыта на первых порах является близкий взрослый.

Возраст.

Возраст — категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития. В психологии различают возраст *хронологический* и возраст *психологический*. В отличие от хронологического возраста, который выражает длительность существования индивида с момента его рождения, понятие психологического возраста обозначает определенную, качественно своеобразную ступень онтогенетического развития, обусловливаемую закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющую конкретно-историческое происхождение.

В психологии возраст психологический чаще всего рассматривают как возраст умственный. Он определяется по результатам специально организованного исследования (тестирования). Каждое

вое задание имеет определенный вес, измеряемый в днях и месяцах. В зависимости от количества решенных задач ребенок набирает определенную сумму баллов. Их количество и покажет, каков умственный возраст ребенка. Он может быть как ниже, так и выше возраста хронологического. Соотношение хронологического и умственного возраста позволяет говорить об особом показателе детского развития — коэффициенте интеллектуального развития. Этот показатель обозначается английскими буквами IQ.

$$IQ = \frac{\text{Умственный возраст}}{\text{Хронологический возраст}} \times 100\%.$$

Воспользуйтесь словарями и дайте определение таких понятий, как детерминизм, гетерохронность, системность. Какое отношение эти понятия имеют к детской психологии и ее предмету?

Предмет и задачи детской психологии

Закономерности развития ребенка как члена общества, его психики, сознания — психическое развитие ребенка от момента рождения и до зрелости — изучает специальная область психологических знаний — детская психология, отмечает Д.Б. Эльконин. Другие стороны развития ребенка изучают различные области науки: анатомия и физиология, физиология высшей нервной деятельности, гигиена, этнография и т.д. Детская психология есть наука о закономерностях *психического* развития ребенка, об особенностях его психики на разных стадиях развития.

Как отмечает Л.Ф. Обухова, предмет детской психологии исторически менялся. В настоящее время предмет детской психологии — раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому.

Решение задач теоретического плана расширяет возможности решения задач практического плана. Так, помимо активизации процессов обучения и воспитания в последнее время возникла новая сфера практики детской психологии. Это контроль над процессами детского развития, который следует отличать от задач диагностики и отбора детей в специальные учреждения. Подобно тому как педиатр следит за физическим здоровьем детей, детский психолог должен сказать: правильно ли развивается и функционирует психика ребенка, а если неправильно, то в чем состоят отклонения и как их следует компенсировать. Все это можно сделать только на основе глубокой и точной

теории, вскрывающей конкретные механизмы и динамику развития психики ребенка. Расширение предмета детской психологии происходит за счет попыток ввести в поле исследования детской психологии период внутриутробного развития ребенка. Одной из работ, в которой приводятся достаточно веские доказательства необходимости такого шага, является исследование Г.Г. Филипповой.

Целью своего исследования Г.Г. Филиппова определила построение концептуальной модели материнства для обеспечения целостного научного исследования данного явления в психологии. Объект исследования — система психического взаимодействия «мать—ребенок». Поскольку сама система возникает с появлением ребенка, то Г.Г. Филиппова считает необходимым определить в первую очередь, с какого периода онтогенеза можно считать ребенка элементом системы психического взаимодействия с матерью. Точкой отсчета в возникновении и развитии исследуемой системы она предлагает считать момент возникновения психического отражения в пренатальном (внутриутробном) развитии ребенка.

Связь детской психологии с другими науками

Философия и детская психология.

Философия — наука о наиболее общих законах развития природы, общества и человека. Законы философии являются законами возрастной психологии. Можно сказать, что законы философии несут на себе методологическую нагрузку. Например, основной закон философии отвечает на вопрос: «Что первично?» Можно по-разному отвечать на этот вопрос. Но от того, как мы на него отвечаем, зависит наша позиция в решении психолого-педагогических проблем.

Подумайте, так ли это. Приведите примеры «за» или «против» данной позиции.

Еще одна философская проблема — спор между диалектическим и метафизическим способами мышления, способами анализа окружающей действительности. Метафизика — философский метод, отрицающий качественное саморазвитие бытия через противоречия, тяготеющий к построению однозначной, статичной и умозрительной картины мира.

Диалектика — учение о наиболее общих закономерных связях, становлении и развитии бытия и познания, основанный на этом учении метод мышления. Законы диалектики: единство и борьба противоположностей, переход количественных изменений в качественные, закон отрицания отрицаний.

Развитие ребенка — это тоже «борьба и единство противоположностей», в роли которых постоянно выступает противоречие между уже возросшими желаниями ребенка и его реальными возможностями.

В соответствии с этим деятельность ребенка перестраивается. Так совершается переход к новой стадии развития его психической жизни.

Педагогика и детская психология.

Психология — наука о закономерностях, механизмах и фактах психической жизни человека и животных. Детская психология — отрасль психологической науки, изучающая факты и закономерности развития ребенка на разных возрастных этапах, а также законы перехода с одного возрастного этапа на другой.

По определению, педагогика — это наука о воспитании и обучении; это воспитательные приемы, воздействие. Она раскрывает сущность, цели, задачи и закономерности воспитания, процесса образования и обучения, их роль в жизни общества и развитии личности.

Сотрудничество педагогики и психологии в деле воспитания и обучения человека имеет давнюю историю. По мнению одного из классиков отечественной педагогики К.Д. Ушинского, педагогика может успешно разработать план воспитания целостной личности, только опираясь на весь комплекс наук о человеке, в центре которых находится психология. Мы не говорим педагогам, поступайте так или иначе, писал К.Д. Ушинский, но говорим им, изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить.

В решении одних и тех же задач обучения и воспитания ребенка педагогика и психология ищут ответы на разные вопросы. Педагогика отвечает на вопрос «как?». Психология отвечает на вопрос «почему?». Например, педагогика ставит задачи по нравственному воспитанию личности ребенка в дошкольном возрасте, задачи развития тех или иных навыков и умений, предлагая специальные приемы, методику и технологии обучения, использующие игровые моменты. Психология отвечает на вопрос: почему это целесообразно? Потому что ведущим видом деятельности ребенка данного возраста является сюжетно-ролевая игра. И потому с использованием игровых моментов проводят занятия в детском саду и по развитию речи, и по изобразительной деятельности, по формированию математических понятий.

Медицина и детская психология.

Медицина — совокупность наук о здоровье и болезнях, о лечении и предупреждении болезней, а также практическая деятельность, направленная на сохранение и укрепление здоровья людей, предупреждение и лечение болезней.

2*

На стыке медицины и психологии возникла совершенно особая отрасль научного знания — психосоматика. Психосоматика — направление медицинской психологии, занимающееся изучением влияния психологических факторов на возникновение ряда соматических заболеваний. Этот термин означает, что изменения, которые происходят во внутренних органах и системах организма (сердечно-сосудистой, желудочно-кишечной, дыхательной), врачи связывают с более или менее длительным эмоциональным напряжением (в виде страха, тоски, ненависти, обиды, отчаяния), возникающим в ответ на жизненные трудности и конфликты — как межличностные, так и внутренние.

В книге В.С. Ротенберга и СМ. Бондаренко «Мозг. Обучение. Здоровье» перечисляются многие успехи в разных областях медицины. Авторы пишут, что это перечисление могло бы занять не один десяток страниц. В целом же заболеваемость не уменьшилась. Изменилась ее структура: место тяжелых инфекций заняли «болезни цивилизации». Сюда относятся гипертоническая болезнь со всеми ее грозными осложнениями, вплоть до инсульта и инфаркта, стенокардия, опухоли, язвенная болезнь желудка и 12-перстной кишки, бронхиальная астма и другие заболевания аллергической природы, экземы и нейродермиты, также алкоголизм и наркомания. В исследованиях В.С. Ротенберга и В.В. Аршавского было показано, что основным компонентом поведения, определяющего устойчивость организма к разнообразным вредным воздействиям, является такой психологический феномен, как поисковая активность. Под поисковой активностью понимается деятельность, направленная или на изменение неприемлемой ситуации, или на изменение своего отношения к ней, или на сохранение благоприятной ситуации вопреки действию угрожающих ей факторов и обстоятельств, при отсутствии определенного прогноза результатов такой активности, но при постоянном учете промежуточных результатов в процессе самой деятельности.

Как оказалось, уже самые ранние этапы развития ребенка имеют непосредственное отношение к формированию поисковой активности. Для формирования такого ценного образования, имеющего огромное значение в жизни и деятельности человека, необходимо выполнение взрослыми, ухаживающими за детьми, целого ряда условий: с первых дней жизни ребенок должен ощущать себя находящимся под постоянной защитой ближайшего окружения, особенно матери. Он должен приобрести уверенность, что плач — единственно доступный ему способ реагирования на неприятные ощущения (голод, боль, дискомфорт в кровати, страх перед неизведанным) — является достаточно эффективным и помогает ему контролировать ситуацию. Он должен приоб-

рести уверенность в том, что может привлечь к себе внимание криком и может положиться на хорошее отношение матери, ее постоянную защиту. Только с ее помощью он постепенно может развить в себе способность к активному взаимодействию с миром и поисковому поведению, только она способна бережно провести его через этап покровительства и поддержки к этапу самостоятельности и независимости.

Антиподом поисковой активности является отказ от поиска. В основе возникновения ряда заболеваний сердца (стенокардия и инфаркт), опухолевых заболеваний, особенностей их протекания лежит чувство беспомощности и безнадежности, ситуация отказа от поисковой активности. Состояние отказа от поиска не только вредно для здоровья — оно резко отрицательно сказывается на результатах любой деятельности.

Роль психологических факторов признается многими исследователями и в развитии бронхиальной астмы. Как показывает клинический опыт Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого, родительские семьи больных бронхиальной астмой характеризовались сдержанностью в проявлениях эмоций у ее членов; родители стремились контролировать и подавлять инициативу своих детей, блокировать несанкционированные ими эмоциональные проявления. Сюда же непосредственно относится подавление матерью эмоциональных проявлений у ребенка в раннем детстве — крика, плача и т.д.

Широко признана роль семьи и в происхождении неврозов. Так, показано, заболеваемость человека неврозом в немалой степени зависит от условий, в которых он воспитывался: стиля, типа воспитания. При этом воздействие родительской семьи простирается весьма далеко, проявляясь и в то время, когда человек сформировал собственную семью.

Несмотря на то что в приведенных примерах речь идет в основном о семье и ее роли в возникновении тех или иных заболеваний, воспитателю необходимо иметь в виду эти факты. Они — лишь частное проявление общей закономерности: причины психосоматических заболеваний коренятся в неправильном взаимодействии взрослых (родителей, воспитателей и учителей) и детей. Последствия такого взаимодействия могут стать для ребенка, увы, необратимыми.

Общая и детская психология.

Общая психология — теоретические и экспериментальные исследования, выявляющие наиболее общие психологические закономерности, теоретические принципы и методы психологии, ее основные понятия и категориальный строй. Например, общая психология дает нам представление об особенностях работы мышления, о его видах и основных операциях.

Детская психология прослеживает, каковы специфика, уровень, особенности развития мышления на том или ином возрастном этапе.

Социальная и детская психология.

Социальная психология — отрасль психологии, изучающая закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также психологические характеристики самих этих групп.

В поле зрения детской психологии — особенности развития и функционирования детского коллектива. В поле внимания детской психологии — особенности формирования реальных (в отличие от игровых) отношений между детьми в группе сверстников. Предмет особого интереса детской психологии — стиль общения ребенка со сверстниками и со взрослыми людьми и механизм влияния этого общения на детское развитие.

Детская психология в структуре возрастной психологии

Детская психология — один из разделов возрастной психологии. Отличие возрастной психологии, а значит и детской, от других отраслей психологии видят в том, что ее научным объектом являются не сами психические явления, а их развитие или возрастная изменчивость.

Наиболее существенными проблемами возрастной психологии на современном этапе называют:

- а) научное обоснование возрастных норм различных психофизиологических функций как в молодом, так и в пожилом возрасте;
- б) определение эталонов зрелости индивида, личности;
- в) выявление актуальных и потенциальных возможностей человека в разные периоды его жизни;
- г) научное прогнозирование развития и понимание роли ранних периодов жизни для последующего развертывания психических «ресурсов» человека.

Считается, что решение этих задач возможно лишь при значительных изменениях в понимании самого объекта возрастной психологии, в изучении всего жизненного цикла человека, включающего детские и юношеские годы, взрослость и период старения. Специфику же объекта возрастной психологии видят прежде всего в том, что на протяжении жизни в психологии человека происходит не только рост, но и разнообразные качественные преобразования.

Б.Г. Ананьев выделил две главные характеристики возраста: метрическую и топологическую.

Метрическое свойство возраста выражено в сумме прожитых лет, в общем времени жизни индивида к оп-

ределенному моменту его существования. Метрическая характеристика возраста показывает не только длительность протекания или формирования того или иного психического процесса и свойства, но и то, каким образом разворачивается этот процесс или свойство во времени, ускоренно или замедленно, равномерно или неравномерно и т.п. Другой характеристикой возраста является его *топологическое* свойство, выраженное в фазах, стадиях становления различных психологических функций, в периодизации развития.

Понятен ли вам подход Б.Г. Ананьева к выделению основных свойств возраста? Прочтите его работы, рекомендуемые в списке литературы. Приведите примеры метрических и топологических свойств возраста.

Б.Г. Ананьев рассматривал возраст человека как функцию биологического и исторического времени: как человек в целом, так и его временные характеристики, в том числе и возраст, есть взаимопроникновение *природы и истории*, биологического и социального. Поэтому возрастные изменения тех или иных свойств человека являются одновременно онтогенетическими и биографическими.

По Б.Г. Ананьеву, возраст есть сумма разнородных явлений *роста, общесоматического, полового и нервно-психического созревания*, зрелости и старения, тесно взаимодействующих со многими сложными явлениями общественно-экономического, культурного, идеологического и социально-психологического развития человека в конкретно-исторических условиях. При этом он отмечал, что возрастные изменения могут быть правильно поняты лишь в свете диалектической взаимосвязи органического и социального в психическом развитии человека. Возраст является одной из наиболее интегральных характеристик человека и относится не только к индивидуальным свойствам и функциям, но и к личности, субъекту разных видов деятельности. В то же время онтогенез и жизненный путь человека определяются принципиально разными условиями и факторами, и само понятие возраста имеет разный смысл в процессе развития индивидуальных и личностных свойств человека.

Возрастная и генетическая психология

Термин «генетический», используемый в выражении «генетическая психология», был введен в психологию во второй половине XIX века, т. е. до того, как биологи начали использовать его в более узком смысле слова. Термин «генетическая психология» относится к индивидуальному развитию, к онтогенезу. Как отмечает Ж. Пиаже, выражение «генетическая психология» нельзя использовать в качестве синонима для детской психологии, психологии развития ребенка,

так как генетической называют и общую психологию, если она рассматривает психические функции в процессе формирования. Именно Ж. Пиаже создал женеvскую школу генетической психологии, которая изучает умственное развитие ребенка.

Генетическая психология интересуется проблемами возникновения и развития *психических процессов*. Она отвечает на вопросы: как происходит то или другое психическое движение, проявляющееся чувством, ощущением, представлением, невольным или произвольным движением? Как происходят те процессы, результатом которых является мысль?

Детская психология: теория и практика

Теория и практика психологической науки составляют неразрывное единство. Вместе с тем характер отношений между ними, их связь и специфика, их возможности в решении актуальных проблем повседневной жизни человека вообще и ребенка в частности — предмет специального обсуждения ряда работ.

Наличие существенных отличий между теоретической (академической, фундаментальной) и практической психологией дает основание говорить о существовании двух самостоятельных, хотя и тесно взаимосвязанных между собой, областей психологического знания. Им присущи различия в целях, концептуальном аппарате, методологии, процедурах.

Цель фундаментальных исследований состоит в «приращении знаний» об общих закономерностях возникновения и воспроизводства психологических явлений. Практическая психология направлена на решение конкретных проблем конкретного человека, конкретной социальной группы. *Концептуальный аппарат* академической науки сложился для целей описания, объяснения и прогноза некоторых психологических явлений и для «коммуникации внутри научного сообщества». Концептуальный аппарат практической психологии предназначен для понимания проблем клиента и заказчика и для коммуникации в первую очередь с ними. Критерии оценки качества инструмента также различны. Критерии *надежности, валидности, репрезентативности* чрезвычайно значимы в экспериментальных исследованиях. В области же практической психологии они не играют главных ролей.

Однако более существенные различия, по мнению А.И. Донцова, Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, прослеживаются в «ценностных предпочтениях» и «самоидентификации» людей, работающих в фундаментальной (академической) и практической областях. Одно из

таких ключевых отличий касается проблемы влияния личности психолога на получаемые результаты. В фундаментальной науке метод работает сам по себе, без влияния личности исследователя, а в практической психологии личность психолога есть неотъемлемая часть метода. Овладение понятийным аппаратом науки, глубокое знание основных фактов и закономерностей психического развития ребенка — совершенно необходимые вещи для формирования психолога-профессионала. Касаясь отношений практической детской психологии и фундаментальных исследований, Л.Ф. Обухова отмечает, что продвижение в решении теоретических задач детской психологии расширяет возможности ее практического внедрения.

Наша справка

Ананьев Борис Герасимович (1907—1972) — теоретик и экспериментатор, ярко проявивший себя при исследовании широчайшего спектра проблем в психологии. Он основал новую научную школу и состоялся как талантливый педагог и организатор, создав последовательно кафедру, отделение, факультет психологии в Ленинградском университете, а затем организовав при нем Институт комплексных интеллектуальных исследований.

Антонова Татьяна Викторовна — кандидат психологических наук, заведующая лабораторией социального развития ребенка Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца Московского департамента образования.

Бондаренко Стелла Борисовна — автор книги «Мозг. Обучение. Здоровье» (в соавт.).

Донцов Александр Иванович — доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Жуков Юрий Михайлович — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Кериг Патриция — психолог, Калифорнийский университет, Беркли, США.

Лисина Мая Ивановна (1929—1983) — доктор психологических наук, специалист в области психологии детей раннего и дошкольного возраста. Разрабатывала концепцию развития коммуникативной деятельности в детском возрасте. Под ее руководством был выполнен цикл сравнительных исследований развития ребенка в семье и вне семьи.

Обухова Людмила Филипповна — доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Петровская Лариса Андреевна — доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова.

Ротенберг Вадим Семенович — автор книги «Мозг. Обучение. Здоровье» (в соавт.).

У минский Константин Дмитриевич (1824—1870) — русский педагог, родоначальник педагогической психологии в России. Разработал, руководствуясь

принципом народности, систему идей, направленных на всестороннее развитие и совершенствование целостной личности на основе воспитывающего обучения.

Филиппова Галина Григорьевна — кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии дошкольного воспитания.

Эльконин Даниил Борисович (1904—1984) — отечественный психолог. Развивая положения культурно-исторической теории в решении широкого круга проблем детской психологии, выдвинул концепцию периодизации психического развития детей, основанную на понятии «ведущей деятельности». Предложил эффективный метод обучения ребенка чтению путем звукового анализа слова; провел психологический анализ игры, выявив ее роль в процессе развития ребенка.

Словарь понятий

Гетерохронность — понятие, указывающее на свойства каждого из психических процессов развиваться в своем темпе и в свое время.

Детерминизм — закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их факторов.

Детерминизм включает причинность как совокупность обстоятельств, предшествующих во времени следствию и вызывающих его.

Неврозы — группа наиболее распространенных нервно-психических расстройств, психогенных по своей природе. В их основе лежит непродуктивно и нерационально разрешаемое противоречие между личностью и значимыми для нее сторонами действительности, сопровождаемое возникновением болезненно-тягостных переживаний неудачи, неудовлетворения потребностей, недостижимости жизненных целей, невосполнимости потери и т.д.

Предмет — категория, обозначающая некоторую целостность, выделенную из мира объектов в процессе человеческой деятельности и познания.

Практика — деятельность людей, в ходе которой они, воздействуя на материальный мир и общество, преобразуют их; деятельность по применению чего-нибудь в жизни, опыт; приемы, навыки, обычные способы какой-нибудь работы; работа, занятия как основа опыта, умения в какой-нибудь области.

Системности принцип — методологический подход к анализу психических явлений, когда соответствующее явление рассматривается как система, не сводимая к сумме своих элементов, обладающая структурой, а свойства элемента определяются его местом в структуре.

Теория — учение, система научных принципов, идей, обобщающих практический опыт и отражающих закономерности природы, общества, мышления; совокупность обобщенных положений, образующих науку или раздел какой-нибудь науки, а также совокупность правил в области какого-нибудь мастерства; сложившееся у кого-нибудь мнение, суждение, взгляд на что-нибудь.

Формы проведения практических занятий по теме «Предмет и задачи детской психологии»

Цель: студентам предстоит усвоить набор основных понятий детской психологии, получить представление о круге задач, решаемых детской психологией на современном этапе.

Вариант 1. Семинар

«Понятийный аппарат детской психологии.

Предмет и задачи науки»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите лекционный материал, познакомьтесь с содержанием статей и монографий, рекомендованных к прочтению. Обратите внимание на категории, которыми оперируют авторы работ. Выпишите эти понятия и систематизируйте их. Разработайте рисунок-схему (своего рода наглядное пособие), в котором найдут отражение все изученные вами понятия, а также связи между ними. Составьте развернутый план изученного вами материала.

Ход занятия

На обсуждение вынесены следующие вопросы:

- а) категориальный аппарат детской психологии;
- б) предмет и задачи детской психологии;
- в) связь детской психологии с другими науками;
- г) академическая и практическая детская психология: связи и отношения.

На занятии рассматриваются вопросы в порядке их очередности. Слушатели делятся своими знаниями и мнениями в отношении прочитанного. Задают друг другу дополнительные вопросы. Обсуждают проблемы, которые вызвали затруднения в понимании. Заключительным вопросом к данному занятию может быть вопрос о том, где эти знания можно использовать.

Вариант 2. Научная конференция «Предмет и задачи детской психологии на современном этапе»

Как подготовиться к практическому занятию

В процессе подготовки к практическому занятию целесообразно обратиться к статьям, опубликованным в психологических журналах,

где речь идет о задачах и предмете детской психологии. Таких статей окажется немного. А потому стоит просмотреть статьи, в которых обсуждаются те или иные аспекты детского развития на том или ином возрастном этапе. Развитие каких именно сторон психики и личности ребенка-дошкольника интересует исследователей? Какие задачи они ставят перед собой? Какие проблемы перед психологической наукой ставит практика?

Пусть этот круг вопросов найдет отражение в вашем докладе на конференции. Вы можете предложить сообщение несколько иного содержания, руководствуясь своими профессиональными и личными интересами.

Ход занятия

Составляется список выступающих, заслушиваются и обсуждаются выступления.

Вариант 3. Психологическая консультация

Как подготовиться к практическому занятию

Следует прочесть теоретический материал, рекомендуемую литературу. Прочтите литературу ровно в той степени, в какой это вам доступно. Обратите специальное внимание на понятия детской психологии. Научитесь произносить их вслух. На языке этих понятий вам предстоит говорить в ходе психологического консультирования. Постарайтесь запомнить те немногочисленные закономерности детского развития, которые уже сейчас вам удалось выделить в прочитанных текстах.

Ход занятия

Группа разбивается на подгруппы по три человека: «консультант», «клиент», «наблюдатель». «Клиент» с позиции воспитателя или родителя рассказывает о проблеме, которая привела его в консультацию. «Консультант» проблему выслушивает, делает необходимые записи и пробует ее квалифицировать в понятиях детской психологии. Задайте дополнительные вопросы «клиенту», уточните для себя детали ситуации, которую описывает вам «клиент».

После того как «консультант» задаст последний вопрос, подгруппе предстоит описать в понятиях детской психологии проблему пове-

дения ребенка, с которой обратился родитель или воспитатель. Чего касается обсуждаемая проблема — вопросов развития, вопросов поиска причин, вопросов взаимоотношения в детском коллективе или между ребенком и взрослыми? К каким смежным дисциплинам (к специалистам какого профиля) вы бы обратились за помощью в решении этой проблемы — философии, педагогике, медицине? К кому еще? А может быть, у вас уже есть возможность объяснить причины создавшегося положения? Тогда опишите их.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое детская психология?
2. Назовите основные понятия детской психологии.
3. Дайте определение категории «развитие».
4. Что такое «возраст»?
5. Как вы понимаете «гетерохронность»?
6. Как вы понимаете «системность»?
7. Что такое «детерминизм»?
8. В чем отличие возраста хронологического от возраста умственного?
9. Как рассчитывается коэффициент интеллектуального развития ребенка?
10. Назовите круг задач детской психологии.
11. В чем состоит основная тенденция расширения предмета детской психологии на современном этапе?
12. Как связана детская психология с философией?
13. В чем суть взаимоотношений детской психологии и медицины?
14. Как бы вы описали место детской психологии в ряду психологических наук?
15. Педагогика и детская психология: обозначьте основные линии сотрудничества.
16. Каково место детской психологии в структуре возрастной психологии?
17. В чем состоит разница подходов возрастной и генетической психологии к вопросам детского развития?
18. Что такое «метрическое свойство возраста»?
19. Что такое «топологическое свойство возраста»?
20. В чем состоит специфика академических знаний и подходов фундаментальной психологии к исследованию психического развития человека в отличие от психологии практической?
21. Назовите имена психологов, имеющих непосредственное отношение к исследованию особенностей детского развития.

Литература

Ананьев Б.Г. Избр. психологические труды: В 2 т. — М., 1970. — Т. 1. *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания. — М.; Воронеж, 1996.

- Антонова Т.В. Актуальные проблемы социального развития в дошкольном возрасте // Как помочь ребенку войти в современный мир? — М., 1995. — С. 10—26.
- Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидере А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. — М., 1990.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., 1996. — С. 184—295.
- Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. — СПб., 1997. — С. 3—39.
- Донцов А. И., Жуков Ю. М., Петровская Л. А. Практическая социальная психология как область профессиональной деятельности // Введение в практическую социальную психологию. — М., 1996. — С. 7—21.
- Кериг П.К. Семейный контекст: удовлетворенность супружеством, родительский стиль и речевое поведение с детьми // Вопросы психологии. — 1990. — №1. — С. 158—164.
- Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. — Минск, 1976.
- Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. — М., 1986.
- Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1980. — С. 161 — 186.
- Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка.—М.; Воронеж, 1997.
- Розин В.М. Психология: теория и практика. — М., 1997.
- Ротенберг В.С., Бондаренко СМ. Мозг. Обучение. Здоровье. — М., 1989.
- Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. — Л., 1990.
- Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. — М., 1996.
- Ушинский К.Д. Избр. соч.: В 2 т. — М., 1974. — Т. 1.
- Филиппова Г.Г. Психология материнства. Концептуальная модель. —М., 1999.
- Фридман И.К. О контакте родителей с детьми // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 93—100.
- Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. — Л., 1990. — С. 127—142.
- Ярошевский М.Г. История психологии. — М., 1976. — С. 273—281.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Понятие методологии научного знания. Общая и частная методология. Методология как совокупность конкретных методических приемов. Понятие о методе науки. Методологические проблемы детской психологии. Вопрос о движущих силах психического развития. Теории преформизма. Теории «чистой доски». Теория конвергенции двух факторов. Принцип единства деятельности и сознания. Проблема соотношения процессов обучения и воспитания. Проблема возрастной периодизации.

Основные понятия: методология, метод, социальное, приобретенное, биологическое, наследственное, возраст, социальная ситуация развития, новообразования, центральные линии развития, побочные линии развития, ведущий вид деятельности, кризисы.

Под *методологией* обычно понимают систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности. В современном научном знании термином «методология» обозначают три различных уровня научного подхода.

Первый уровень — это некоторый общий философский подход, общий способ познания, принимаемый исследователем. Второй уровень методологии научного познания представлен частной (или специальной) методологией, понимаемой как совокупность методологических принципов, применяемых в данной области знания. Третий уровень — методология как совокупность конкретных методических приемов исследования.

Общая и частная методология

Общая методология формулирует некоторые наиболее общие принципы, которые — осознанно или неосознанно — применяются в исследованиях. В качестве общей методологии обычно принимают ту или иную философскую систему.

С какими философскими системами вы знакомы? Какой философской системы придерживаетесь в своей жизни? В своей профессиональной деятельности? Вам близки позиции идеализма или материализма? Как вы отвечаете на основной вопрос философии? Чем можете обосновать свою позицию? Какими примерами? Способны ли философские взгляды педагога повлиять на выбор подходов к воспитанию и обучению ребенка? Как именно? Приведите примеры. В анализе такого рода постарайтесь не скатываться на уровень политических оценок. Оставайтесь в рамках безоценочного анализа.

Г.М. Андреева считает, что *частная методология* есть реализация философских принципов применительно к специфическому объекту исследования.

К уровню частной или специальной методологии научного познания в рамках детской психологии относят три ряда проблем: вопрос о движущих силах психического развития; проблему соотношения обучения и развития; проблему возрастной периодизации. От способа решения данного круга проблем непосредственно зависят позиция исследователя при изучении особенностей детского развития и позиция взрослого человека (воспитателя, педагога, родителя), участвующего в процессе воспитания и обучения маленького человека.

Что вам уже сейчас известно о возможных путях решения данного круга вопросов, данного круга проблем? Что бы вы могли назвать в качестве движу-

щих сил развития психики ребенка? Как бы вы раскрыли само понятие «движущие силы»? Что такое «обучение»? Чем оно отличается от «воспитания»? Какое отношение эти понятия могут иметь к развитию ребенка? Имеют ли? Какие возрастные периоды проходит в своем развитии человек? Что говорит вам простое наблюдение за развитием детей и взрослых, которые живут рядом с вами? Запишите ответы на поставленные вопросы у себя в тетрадь. У вас будет возможность сверить свои ответы с тем мнением, которое существует в научном знании.

Методология «как совокупность конкретных методических приемов исследования»

В русском языке, как подчеркивает Г.М. Андреева, для обозначения данного уровня методологии чаще используют понятие «методики». Сведение всех методологических проблем только к третьему значению считается недопустимым. Главную идею этого шага Г.М. Андреева видит в том, что, какие бы эмпирические или экспериментальные методики ни применялись в исследовании, они не могут рассматриваться изолированно от общей и специальной методологии. Любой методический прием — анкета, тест, социометрия — всегда применяется в определенном «методологическом ключе». В свою очередь и философские принципы не могут быть применены в исследованиях каждой науки непосредственно: они должны преломляться через принципы *специальной методологии*.

Конкретные методические приемы могут быть относительно независимы от методологических принципов и применяться практически в одинаковой форме в рамках различных методологических ориентации. Однако общий набор методик, генеральная стратегия их применения, безусловно, несут методологическую нагрузку.

Наука, пишет С.Л. Рубинштейн, — это прежде всего исследование. И потому характеристика науки не исчерпывается лишь определением ее предмета. Характеристика науки включает в себя и определение ее метода. Методы — это пути познания, способы, посредством которых познается предмет науки.

По мнению С.Л. Рубинштейна, психология, как каждая наука, употребляет не один, а целую систему частных методов, или методик. Под методом науки — в единственном числе — можно разуметь систему ее методов в их единстве. Основные методы науки опираются на основные закономерности предмета науки. Осознает ли это исследователь или нет, его научная работа объективно в своей методике всегда реализует ту или иную методологию, считает С.Л.

Рубинштейн.

Вопрос о движущих силах психического развития человека как центральная проблема детской психологии

Центральной проблемой детской психологии, которая несет на себе методологическую нагрузку, называют вопрос о движущих силах психического развития ребенка.

Относительно движущих сил психического развития существует несколько теорий, отмечал Д.Б. Эльконин. Это теории преформизма, теории «чистой доски», теории конвергенции двух факторов.

Теории преформизма

В русле данного круга теорий рассуждают следующим образом: развитие изначально предопределено наследственными задатками, заключенными в зачатке, в семени. Развитие рассматривается как постепенное развертывание этих свойств. Смена периодов развития, порядок появления тех или иных психических процессов и свойств, уровень которого они достигают в ходе развития, — все это наследственно предопределено. Теория преформизма, по словам Д.Б. Эльконина, сводит все психическое развитие к росту, к количественному изменению уже имеющихся свойств и тем самым отрицает развитие как появление новых качеств.

Подумайте, может ли психическое развитие определяться лишь наследственными факторами.

Пример из педагогической практики

Место действия — детский сад.

«И что это за ребенок такой, — думает воспитатель, глядя на Игоря, мальчика шести лет. — Ничего не хочет делать. Мешает остальным. Что я только ни предпринимала. Никаких изменений. Да, чего и ждать? У него и родители такие. Это у них наследственное: бездушное отношение к другим людям и отсутствие ума».

В данном случае явно прослеживается склонность воспитателя в интерпретации поведения ребенка прибегать к положениям теории преформизма.

Как показывает история развития детской психологии, преодоление биологического подхода к развитию ребенка происходит очень медленно и не преодолено до сих пор, считает К. Флэйк-Хобсон. Концепции С. Холла, А. Гезелла, Л. Термена относятся к данной группе теорий.

В качестве дополнительной литературы можно познакомиться с интереснейшей работой П.Я. Гальперина, написанной в 1976 году и опубликованной в том же году в журнале «Вопросы психологии», № 1. Статья называется «К вопросу об инстинктах у человека». П.Я. Гальперин анализирует две области взаимо-

действия человека с внешней средой — физиологические отношения и отношения с другими людьми. «Биологические особенности человека состоят именно в том, что у него нет унаследованных от животных инстинктивных форм деятельности и поведения. Анатомо-физиологические свойства человеческого организма не определяют ни вида, ни характера, ни предельных возможностей человека и в этом смысле составляют уже не биологические, а только органические свойства». А потому, с точки зрения П.Я. Гальперина, ошибочна сама формулировка «Биологическое и социальное в развитии человека». У человека нет инстинктов, а потому и нет биологического.

Теории «чистой доски»

Вторая теория утверждает, что ребенок в момент рождения является «чистой доской» — *tabula rasa*. Под влиянием внешних условий в нем постепенно возникают все психические качества, свойственные человеку.

К этому кругу теорий относят, например, концепцию бихевиоризма, который не отрицает присутствия наследственности, но решающей роли в развитии психики ей не отводит.

Сравнивая между собой два, казалось бы, принципиально разных подхода к вопросу о движущих силах психического развития ребенка, Д.Б. Эльконин пишет, что эти две теоретические концепции на первый взгляд кажутся противоположными, так как одна ищет движущие силы психического развития в наследственности, а другая — во внешней среде. Однако они очень сходны, так как обе рассматривали ребенка как пассивный объект внешних влияний.

Теория конвергенции двух факторов

В. Штерн, предложив теорию конвергенции двух факторов, попытался снять односторонность каждой из предшествующих теорий. Согласно этой теории, процесс психического развития определяется взаимодействием наследственности и среды. Однако соединение в одной теории основных положений двух других ошибочных теорий, по словам Д.Б. Эльконина, не может привести к более правильному пониманию процессов психического развития ребенка.

Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин о движущих силах развития

По Л.С. Выготскому, движущей силой психического развития выступает *обучение*. Развитие — это процесс формирования человека.

Он совершается путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития ребенка, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях.

Свою собственную позицию по данному вопросу Д.Б. Эльконин формулирует так: дети, независимо от конкретных социально-экономических условий, в которых они родились, обладают к моменту рождения одинаковыми общечеловеческими особенностями, составляющими основу всего дальнейшего психического развития и обеспечивающими достижение такого его уровня, который требуется конкретными общественно-историческими условиями жизни общества. Дети, растущие в обществах, находящихся на относительно низком уровне социально-экономического развития, не достигают иногда уровня развития психики, свойственного детям, воспитывающимся в условиях высокоразвитого в социально-экономическом отношении общества. Это происходит потому, что таков уровень требований, предъявляемых им обществом, в котором они живут. Вслед за А.Н. Леонтьевым Д.Б. Эльконин отмечает, что ребенок не пассивно приспосабливается к окружающему его миру человеческих предметов, а *активно* «присваивает себе все достижения человечества, овладевает ими». Конкретными же носителями всего того, чем должен овладеть ребенок в жизни, являются «воспитывающие и обучающие его взрослые». Деятельность ребенка по отношению к предметной действительности всегда опосредована отношениями ребенка и взрослых. Так в психологию вошла категория «деятельность».

Подумайте, в чем методологическое значение обозначенных точек зрения на вопрос о движущих силах психического развития. Какие условия диктует каждая из позиций в организации процессов обучения и воспитания ребенка? Как будет меняться позиция педагога, придерживающегося какой-либо одной из предложенных позиций? В чем будет видеть свои функции педагог (воспитатель), стоящий на позиции теории преформизма? Теории «чистой доски»? Теории конвергенции двух факторов? Деятельностного подхода?

Проблема соотношения обучения и развития

Традиционно в решении данного вопроса выделяют несколько точек зрения, несколько позиций.

Обучение не влияет на развитие

Первая и наиболее распространенная, писал в свое время Л.С. Выготский, у нас точка зрения на отношение между обучением и развитием до сих пор заключается в том, что обучение и развитие

понимают как два относительно независимых друг от друга процесса. *Развитие* ребенка представляется как процесс, подчиненный природным законам и протекающий по типу созревания, а *обучение* понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития. В рамках данного подхода признается «односторонняя зависимость между развитием и обучением»: обучение зависит от развития; но развитие никак не изменяется под влиянием обучения.

Всякое обучение требует лишь наличия определенной степени зрелости определенных психических функций в качестве своих необходимых предпосылок. Эта точка зрения доведена до логического предела в теории Ж. Пиаже, считает Л.С. Выготский.

Ж. Пиаже пишет, что понятие числа и другие математические понятия ребенок развивает самостоятельно, независимо и спонтанно. Когда взрослые пытаются навязать ребенку математические понятия преждевременно, он выучивает их только словесно; настоящее понимание приходит только с его умственным ростом.

Обучение тождественно развитию

Вторая точка зрения принадлежит представителям бихевиоризма, отождествлявшим процессы обучения и развития. Развитие — это приобретение новых навыков, а новые навыки приобретаются в процессе развития.

На вопрос о том, что представляет собой процесс развития интеллекта ребенка, теории данного направления, пишет Л.С. Выготский, отвечают: умственное развитие есть не что иное, как последовательное и постепенное накопление условных рефлексов. Но и на вопрос о том, в чем состоит обучение, эта теория дает буквально такой же ответ. «Обучение» и «развитие» — синонимы: ребенок развит настолько, насколько он обучен. Развитие и есть обучение. Обучение и есть развитие.

Обратитесь к работе Ж. Годфруа «Что такое психология». Познакомьтесь с типами научения, которые были предложены в русле бихевиоризма.

Развитие как созревание и развитие как обучение

Третья группа теорий, по мысли Л.С. Выготского, пытается подняться над крайностями обеих точек зрения. В рамках данного подхода подчеркивается, что о развитии можно говорить в двух смыслах. Во-первых, развитие понимается как созревание и, во-вторых, как

обучение. Одна неправильная теория преодолевается, частично уступая другой, а другая — уступками первой.

Обучение ведет за собой развитие

Обозначая собственную позицию по данному вопросу, Л.С. Выготский пишет, что процессы обучения и развития представляют собой не один и тот же процесс. Что между развитием и обучением существуют сложные отношения. Но не любое обучение ведет за собой развитие. Подумайте, каково на ваш взгляд методологическое значение проблемы соотношения обучения и развития. Какой позиции придерживаетесь вы в вопросах изучения психики ребенка? В вопросах его обучения и воспитания? Как на ваш взгляд будет изменяться позиция педагога, придерживающегося той или иной точки зрения в решении проблемы соотношения обучения и развития?

Проблема возрастной периодизации

В содержание детской психологии входит изучение стадий психического развития ребенка. Первое, что должно быть указано в связи с психологической характеристикой личности на том или ином этапе ее развития, пишет А.Н. Леонтьев, заключается в следующем: в ходе развития ребенка под влиянием конкретных обстоятельств его жизни изменяется *место*, которое он объективно занимает в системе человеческих отношений.

Даже простое наблюдение за психическим развитием ребенка, по мнению Д.Б. Эльконина, показывает, что в этом развитии имеются качественно своеобразные *стадии*, каждая из которых имеет свои *особенности* и характеризуется прежде всего местом, занимаемым ребенком в обществе, и уровнем развития его психики, сознания.

Ваши знакомые знают, что вы педагог. Вероятно, они приходят к вам за советами. Спрашивают, например, что можно сделать, если ребенок слишком подвижен или совершенно неуправляем. Какой вопрос вы зададите человеку, прежде чем дать ему совет? Конечно, вы поинтересуетесь возрастом ребенка.

Так в свое время Д.Б. Эльконин объяснял, почему с точки зрения детской психологии важна категория возраста: периодизация психического развития в детском возрасте — фундаментальная проблема детской психологии. Ее разработка имеет важное теоретическое значение, так как через определение периодов психического развития и через выявление закономерностей переходов от одного периода к другому может быть решена проблема движущих сил психического развития. От правильного решения проблемы

периодизации, продолжает Д.Б. Эльконин, во многом зависит стратегия построения системы воспитания и обучения подрастающих поколений.

Анализ и систематизацию имеющихся подходов в решении проблемы возрастной периодизации мы находим в работе Л.С. Выготского. Предложенные в науке схемы периодизации детского развития Л.С. Выготский разделил на три группы.

К первой группе были отнесены попытки периодизации детства не путем расчленения самого хода развития ребенка, а на основе *«сту-пенчатобразного» построения других процессов*, так или иначе связанных с детским развитием.

К данной группе Л.С. Выготский причисляет, например, периодизации детского развития, основанные на биогенетическом принципе, где за основу принимаются этапы филогенетического развития. Например, концепция С. Холла. Сюда же, по словам Л.С. Выготского, могут быть отнесены периодизации детства в соответствии «со ступенями воспитания и образования ребенка», с расчленением системы народного образования, принятой в данной стране (дошкольный возраст, младший школьный возраст и т.д.).

Вторую группу составляют концепции, пытающиеся в качестве условного критерия возрастной периодизации выделить *один из признаков детского развития*. Сюда можно отнести попытки П.П. Блонского построить периодизацию детского развития на основе дентиции, т.е. появления и смены зубов. В соответствии с данным критерием П.П. Блонский разбил постнатальное детство на три эпохи: беззубое детство (от 8 мес. до 2—2,5 лет), детство молочных зубов (приблизительно до 6,5 лет), детство постоянных зубов, которое заканчивается с появлением третьих задних коренных зубов.

Такова же периодизация В. Штерна, который различает раннее детство, период до 6 лет, в течение которого ребенок проявляет лишь игровую деятельность; период сознательного учения с разделением игры и труда; период юношеского созревания — 14—18 лет.

По всей видимости, в ряду данного подхода могут быть названы концепции З. Фрейда, предложившего стадии психосексуального развития ребенка, и концепция Э. Эриксона, касающаяся стадий психосоциального развития человека, Ж. Пиаже, выделившего стадии интеллектуального развития. Как вы думаете? Правомерно ли это? Не торопитесь говорить «да».

Третья группа попыток периодизации детского развития, по мнению Л.С. Выготского, связана со стремлением перейти от «чисто симптоматического и описательного принципа к выделению *существенных особенностей самого детского развития*». Однако, по мнению автора, в этих попытках правильна лишь задача. К таким, например, попыткам отнесена концепция А. Гезелла, который приходит к расчле-

нению всего детства на отдельные ритмические периоды, или волны, развития, объединенные внутри себя постоянством темпа на всем протяжении данного периода и отграниченные от других периодов сменой этого темпа.

Л.С. Выготский о возрастной периодизации

С позиции же Л.С. Выготского, не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех *новообразований*, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под новообразованиями при этом понимается новый тип строения личности и ее деятельности, психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

Вслед за П.П. Блонским Л.С. Выготский обращает внимание на то, что возрастные изменения могут происходить как постепенно, ли-тически, так и резко, критически. В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка. Накапливаясь до известного предела, они в какой-то момент скачкообразно обнаруживаются в виде того или иного возрастного новообразования.

В периодах, называемых *кризисами*, развитие принимает «бурный, стремительный, иногда катастрофический характер». На протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большое, два) здесь сосредоточены «резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка».

О существовании кризисов развития известно давно, и «классическое» их понимание состоит в том, что они возникают вследствие вызревающих *внутренних* особенностей ребенка и тех *противоречий*, которые на этой почве возникают между ребенком и средой. С точки зрения такого понимания кризисы, конечно, неотвратимы, потому что ни при каких условиях неотвратимы сами противоречия, о которых идет речь.

Однако в действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис — это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом — управляемым воспитанием.

Критерием выделения возрастных периодов, по Л.С. Выготскому, являются новообразования возраста.

На каждой возрастной ступени, по мысли Л.С. Выготского, можно всегда найти центральное новообразование, ведущее для всего процесса развития и «характеризующее перестройку всей личности на новой основе».

Вокруг этого основного новообразования данного возраста располагаются все остальные частичные новообразования. Те из них, которые непосредственно связаны с основным новообразованием, названы *центральными линиями развития в данном возрасте*. Все другие частичные процессы (изменения), происходящие в данном возрасте, составляют *побочную линию развития*. Процессы, являющиеся центральными линиями развития в одном возрасте, становятся побочными линиями развития в следующем. И наоборот — побочные линии развития одного возраста становятся центральными линиями развития на другом возрастном этапе.

Л.С. Выготский подводит итог: структура возраста не представляет собой статичной, неизменной, неподвижной картины. В каждом данном возрасте прежде сложившаяся структура переходит в новую структуру. Новая структура возникает и складывается в ходе возрастного развития.

Отношение между целым и частями, столь существенное для понятия структуры, есть динамическое отношение, определяющее изменение и развитие как целого, так и его частей. Под динамикой развития он понимает совокупность всех законов, которыми определяется период возникновения, изменения и сцепления структурных новообразований каждого возраста.

В качестве первого вопроса, на который следует ответить, изучая динамику какого-либо возраста, Л.С. Выготский называет вопрос о сути социальной ситуации развития: к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение он и назвал социальной ситуацией развития в данном возрасте. Социальная ситуация развития — источник всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным.

Процесс развития в каждую возрастную эпоху, несмотря на все сложности его организации и состава, на все многообразие образующих его частичных процессов, открываемых с помощью анализа, представляет собой единое целое, обладающее определенным строением. Законы строения этого целого, структурные законы возраста, опре-

деляют строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав этого целого. Как подчеркивает Л.С. Выготский, выяснив социальную ситуацию развития, складывающуюся к началу определенного возраста, следует проследить, как из жизни ребенка в данной социальной ситуации возникают новообразования, присущие данному возрасту. Подходя к изучению каждого возраста, прежде всего необходимо ответить на вопрос о том, какие новообразования возникают в данном возрасте, отмечает Л.С. Выготский. Что в процессе развития на данной ступени возникает нового, чего не было на предыдущих ступенях? Сам процесс развития, по Л.С. Выготскому, заключается в первую очередь в возникновении этого нового. Новообразования возникают к концу каждого возраста. Они — результат развития, происшедшего в этот период. Задачу анализа Л.С. Выготский видит в необходимости проследить путь, «генезис новообразования», описать это новообразование и установить связь между ним и последующим развитием.

Говоря словами Л.С. Выготского, возникшие новообразования в сознательной личности ребенка приводят к тому, что изменяется сама личность, что не может не иметь существенных последствий для дальнейшего развития ребенка. Понимание этого и должно быть следующим шагом в анализе возрастной динамики.

«Если предшествующая задача в изучении динамики возраста определяла путь прямого движения от социального бытия ребенка к новой структуре его сознания, то сейчас возникает следующая задача: определить путь обратного движения от изменившейся структуры сознания ребенка к перестройке его бытия. Ибо ребенок, изменивший строение личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста».

Перестройка социальной ситуации развития под влиянием новообразований, возникших в сознании ребенка, — суть и главное содержание критических возрастов. Возрастную же периодизацию Л.С. Выготский представляет следующим образом:

Кризис новорожденности

Младенчество (2 мес. — 1 год)

Кризис одного года

Раннее детство (1 — 3 года)

Кризис трех лет

Дошкольный возраст (3 года — 7 лет)

Кризис 7 лет

Школьный возраст (8—12 лет)

Кризис 13 лет

Пубертатный возраст (14—18 лет)

Кризис 17 лет.

А.Н. Леонтьев о динамике психического развития в рамках каждой возрастной стадии

А.Н. Леонтьев, по его собственному выражению, пытается представить себе картину тех изменений в целом, которые характеризуют психическое развитие ребенка в границах стадии. Наблюдаемые в границах каждой стадии изменения процессов психической жизни ребенка внутренне связаны друг с другом, *они не представляют* собой самостоятельных линий развития отдельных процессов (восприятия, памяти, мышления и т.д.). Эти линии развития могут быть вычленены, но в их анализе нельзя непосредственно найти тех отношений, которые движут их развитием.

В изучении развития психики ребенка, считает А.Н. Леонтьев, следует исходить из анализа развития его *деятельности*, так как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Жизнь или деятельность в целом не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большое значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности.

Стадии развития психики ребенка характеризуются не только определенным содержанием ведущей деятельности ребенка, но и определенной последовательностью во времени, т.е. определенной связью с возрастом детей. Однако ни содержание стадий, ни их последовательность во времени не являются чем-то раз и навсегда данным и неизменным. Содержание стадий не является независимым от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка.

На конкретном содержании отдельной стадии развития, как и на протекании всего процесса психического развития в целом, сказывается влияние конкретных исторических условий. Пример, иллюстрирующий данное положение, приводит сам А.Н. Леонтьев: продолжительность и содержание того периода развития, который является как бы подготовительным к участию человека в общественно-трудовой жизни, — периода воспитания и обучения — исторически далеко не всегда были одинаковыми. Продолжительность эта менялась от эпохи к эпохе, удлинясь по мере того, как возрастали требования общества, предъявляемые к этому периоду.

Итак, подводит итог А.Н. Леонтьев, возрастные границы стадии зависят от их собственного содержания, которое изменяется вместе с изменением общественно-исторических условий. Эти же условия определяют и то, какая именно деятельность ребенка становится ведущей на данной стадии развития психики.

Ведущий тип деятельности как критерий выделения возрастных этапов в концепции Д.Б.Эльконина

Принимая во внимание идею о том, что место ребенка в системе общественных отношений есть одна из существеннейших характеристик развития ребенка на том или ином возрастном этапе, Д.Б. Эль-конин обращает внимание на то, что существуют две системы отношений человека: *отношение к вещам и отношение к человеку*.

Как известно, Ж. Пиаже рассматривал процесс интеллектуального развития ребенка в системе отношений ребенок—предмет. З. Фрейд обратил внимание на отношения в системе человек—человек. Но предмет, подчеркивает Д.Б. Эльконин, социален по своей функции и происхождению. Носителем же определенных способов употребления вещей и определенных смыслов человеческой деятельности является человек. А это значит, что между этими двумя системами отношений есть некоторый общий знаменатель. «Вещь — это нечто объективное, на чем лежит печать способов ее употребления, а человек — носитель этих способов употребления». Способы употребления предметов человеком являются, по Д.Б. Эльконину, этим «общим знаменателем». Непосредственно эмоциональное общение, предметно-манипуля-тивная деятельность, ролевая игра, учебная деятельность, интимно-личное общение, учебно-профессиональная деятельность — так выглядит последовательность ведущих типов деятельности в детском возрасте.

Содержательно-предметный их анализ позволил Д.Б. Эльконину разделить вышеперечисленные типы деятельности на две группы.

Первую группу составили типы деятельности, внутри которых происходят «интенсивная ориентация в основных *смыслах* человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми». Сюда входят: непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра и интимно-личное общение подростков. При осуществлении этой группы типов деятельности у детей развивается преимущественно *мотивационно-потребностная сфера*.

Разве можно говорить о смысле жизни ребенка первого года жизни или дошкольника? Ведь они ничего еще не понимают, скажете вы. Но так ли это? Обратитесь к концепции Э. Эриксона. С позиции Э. Эриксона в течение первого

года жизни формируется (или не формируется) базовое доверие к миру, с которым ребенок будет шагать и строить свою судьбу, свое отношение с миром. «Доверие к миру» и «смысл жизни» — не являются ли они феноменами одного порядка? Есть ли между ними какая-либо связь?

Вторую группу образуют типы деятельности, «внутри которых происходит усвоение общественно выработанных *способов* действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны»: манипулятивно-предметная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника, учебно-профессиональная деятельность старших подростков.

На основе усвоения общественно выработанных способов действий с этими предметами происходят все более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире и формирование его интеллектуальных сил, его становление как компонента производительных сил общества.

Как должны строить свои взаимоотношения с детьми взрослые люди, зная, что в данный возрастной период у ребенка должны быть сформированы смыслы человеческой деятельности? Способы человеческой деятельности?

В развитии ребенка можно заметить некоторую периодичность. Говоря о существовании «закона самого развития», Д.Б. Эльконин выделяет три эпохи человеческого развития: младенчество (включая в него младенческий и ранний возраст); детство (дошкольный и младший школьный возраст); подростковый возраст (подростковый возраст и юность).

Каждая из этих эпох делится на два периода в зависимости от того, что ребенок там усваивает.

Так, в детском развитии Д.Б. Эльконин выделил: периоды, в которые происходит освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе — развитие мотивационно-потребностной сферы; периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе — формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционально-технических возможностей.

Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционно-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они формировались.

Что осталось за рамками повествования

В изложении материала мы остановились лишь на подходах, ставших уже классическими в отечественной психологии. Во многом они принимаются всеми без исключения психологами.

За рамками нашего повествования остались достаточно интересные взгляды В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман на проблемы развития «субъективной реальности в онтогенезе».

Прочтите работы В.И. Слободчикова, совместную работу В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман самостоятельно.

Интересен подход к возрастной периодизации и вальдорфской педагогики. В качестве дополнительной литературы прочтите работу Ф. Карлгрена.

О подходе А. Валлона к возрастной периодизации вы сможете прочесть в книге «Возрастная и педагогическая психология», в книге Л.Ф. Обухова и в работе А. Валлона «Психическое развитие ребенка».

О ступенях развития ребенка вы прочтаете в работах Л.Ф. Обухова, К. Бюлера.

Информацию о периодизации развития личности от молодости до старости вы найдете в работах М.В. Гамезо «Возрастная психология» (в соавт.), М.В. Гамезо, Л.М. Орлова «Возрастная и педагогическая психология».

Наша справка

Андреева Галина Михайловна — доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Блонский Павел Петрович (1884—1941) — отечественный психолог и педагог; рассматривал психологию как науку о поведении живых существ. Ему принадлежит ряд исследований по педологии. Выступая за комплексный подход к изучению ребенка, он анализировал познавательные и волевые процессы с конкретной деятельностью ребенка в условиях обучения. Он сформулировал генетическую (стадиальную) теорию памяти, согласно которой различные виды памяти — моторная, аффективная, образная и вербальная — описываются как этапы развития человека, его речи и мышления, изменения им окружающей действительности.

Бюлер Карл (1879—1963) — немецко-австрийский психолог. Разрабатывал методики экспериментального изучения мышления. Ряд его исследований посвящен проблемам теории и психологии языка и речи.

Валлон Анри (1879—1962) — французский психолог, педагог, общественный деятель.

Выготский Лев Семенович (1896—1934) — отечественный психолог. Разработал учение о развитии высших психических функций в процессе опосредованного общением освоения индивидом ценностей культуры.

Гальперин Петр Яковлевич (1902—1988) — отечественный психолог, автор концепции поэтапного формирования умственных действий. Трактовал психические процессы как особый вид ориентировочной деятельности.

Гамезо Михаил Викторович — доктор психологических наук, профессор.

Гезелл Арнольд (1880—1961) — разработал практическую систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста; ввел в психологию метод лонгитюдного, продольного исследования; изобрел знаменитое «зеркало Гезелла».

Годфруа Жо — профессор, франко-канадский психолог с большим лекторским опытом. Приверженец динамичного, «коммуникационного» стиля в преподавании психологии.

Леонтьев Алексей Николаевич (1903—1979) — опираясь на идею культурно-исторической теории, выдвинул и детально разработал общепсихологическую концепцию деятельности.

Рубинштейн Сергей Леонидович (1889—1960) — отечественный психолог и философ. Разработал деятельностный подход в философии, психологии и педагогике: человек и его психика формируются в изначально практической деятельности и потому должны изучаться через их проявления в основных видах деятельности (в труде, познании, учении, игре и т. д.).

Слободчиков Виктор Иванович — чл.-кор. РАО, доктор психологических наук, директор Института педагогических инноваций РАО.

Термен Льюис (1877—1955) — американский психолог. Один из основоположников учения о психологических тестах. Ввел понятие коэффициента интеллектуальности (IQ) и попытался на основе фактов обосновать положение о том, что он остается постоянным на протяжении всей жизни.

Флэйк-Хобсон Кэрол — автор книги «Мир входящему».

Холл Гренвилл Стенли (1846—1924) — американский психолог, один из основоположников педологии, сторонник экспериментальной педагогики.

Цукерман Галина Анатольевна — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО.

Эриксон Эрик (1902—1994) — американский психолог, представитель эго-психологии.

Словарь понятий

Ведущая деятельность — деятельность, с которой на данном этапе онтогенеза связано возникновение важнейших психических новообразований.

Деятельностный подход (к изучению психики) — теория, рассматривающая психологию как науку о порождении, функционировании и структуре психического отражения в процессах деятельности индивидов.

Зона ближайшего развития — расхождение между умственным возрастом, или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и между уровнем, которого достигает ребенок при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве — определяет зону ближайшего развития.

Интроспекция (самонаблюдение) — наблюдение человека за внутренним планом собственной психической жизни, позволяющее фиксировать ее проявления (переживания, мысли, чувства и др.).

Интроспективная психология (от лат. *introspekto* — гляжу внутрь, всматриваюсь) — ряд направлений в психологии, использующих в качестве единственного метода изучения психики наблюдение субъекта за содержанием и актами собственного сознания.

Методология (от «метод» и греч. *logos* — слово, понятие, учение) — система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Морфология — в названиях некоторых естественных наук: строение, форма.

Педология (от греч. *país* — дитя, *logos* — учение) — течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX—XX веков, обусловленное распространением эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экс-

периментальной педагогики. Содержание педологии составила совокупность психологических, анатомо-физиологических, биологических и социологических подходов к развитию ребенка.

Поведенческая психология (бихевиоризм) — направление в американской психологии XX века, отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды.

Постнатальный период — послеродовой период.

Психология как наука о душе — первая форма знаний, в системе которых начали развиваться первые психологические представления.

Психология сознания — система психологических знаний, предметом которой явилось сознание как критерий психики. *Смысл* — содержание, значение чего-нибудь, постигаемое разумом.

Способ — действие или система действий, применяемые при исполнении какой-нибудь работы, при осуществлении чего-нибудь.

Стратегия — искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах.

Уровень актуального развития — уровень трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно.

Физиология — наука о жизнедеятельности организма, его клеток, органов, функциональных систем; совокупность жизненных процессов, происходящих в организме и его частях.

Филогенез — процесс возникновения, исторического развития (эволюции) психики и поведения животных; возникновения и эволюции форм сознания в ходе истории человечества.

Эмпирическая психология (от греч. *empeiria* — опыт) — особая дисциплина, которая изучает конкретные явления психической жизни в отличие от рациональной психологии, выводящей явления из природы и сущности души.

Формы проведения практических занятий по теме «Методологические проблемы детской психологии»

Цель: усвоение учащимися понятий, раскрывающих суть методологических проблем детской психологии.

Вариант 1. Семинар

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите рекомендуемую литературу. Выделите систему понятий, раскрывающих данный блок вопросов детской психологии. Обратите внимание на методологическое значение обсуждаемых проблем: вопроса о движущих силах психического развития; проблемы соотношения обучения и развития; проблемы возрастной периодизации. К каждому из теоретических положений подберите примеры из опыта вашей работы или ситуаций повседневного общения.

Ход занятия

В ходе проведения семинара предстоит обсудить следующие вопросы:

- а) понятие методологии;
- б) вопрос о движущих силах психического развития ребенка;
- в) проблема соотношения обучения и развития;
- г) проблема возрастной периодизации в детской психологии.

В своем выступлении постарайтесь представить не только основные подходы к решению каждой из проблем детской психологии, но и сформулировать свою позицию. Попытайтесь обосновать свое отношение.

Почему педагогу так необходимо знать существующие точки зрения на вопрос о движущих силах психического развития, существующие позиции по вопросу о соотношении процессов обучения и развития, имеющиеся взгляды на проблему возрастной периодизации? Как знание этих закономерностей может повлиять на вашу позицию педагога? Какие изменения произошли в вашем представлении о ребенке и основных закономерностях его развития?

Вариант 2. Научная конференция на тему «Методология и практика психологической науки»

Как подготовиться к практическому занятию

Обратитесь к литературе: статьям в психологических журналах (см. приложение III). Отберите те из них, в которых обсуждаются вышеперечисленные проблемы детской психологии или поднимаются новые вопросы, имеющие отношение к методологии науки. Прочтите и систематизируйте собранный материал. Попытайтесь составить представление о том, в какой степени современные исследования по изучению особенностей детского развития обращаются к разработке методологических основ научного знания. Насколько актуальны эти вопросы в настоящее время? Каковы тенденции современных научных исследований в этой области? Обратитесь к работам В.И. Слободчикова и В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман. Что вам покажется принципиально новым в обозначенных подходах к возрастной периодизации? Что вы посчитаете необходимым использовать в своей практике?

Ход занятия

В ходе занятия заслушиваются выступления. Слушатели задают друг другу вопросы. Уточняют позиции коллег. Выясняют прикладное значение обсуждаемых теоретических положений.

Вариант 3. Психологическая консультация

Как подготовиться к практическому занятию

Внимательно изучите лекционный материал, прочтите рекомендуемую литературу. Выпишите основные понятия. Заучите основные правила и формулировки. Подумайте над тем, где вы могли бы использовать полученные знания. Обратитесь к повседневной реальности, к своей профессиональной деятельности, к ситуациям общения взрослого с ребенком. Подумайте над тем, какие вопросы вы хотели бы обсудить на практическом занятии. Какие вопросы не дают вам покоя?

Ход занятия

В течение 5—10 минут предложите преподавателю и группе студентов вопросы, на которые вы хотели бы получить ответы в ходе данного практического занятия. Далее группа разбивается на подгруппы в зависимости от избранного каждым студентом вопроса. Так, в одной подгруппе окажутся слушатели, готовые обсуждать какой-то один (или два) из ряда предложенных вопросов. Затем начинается обсуждение. Единственное требование, которого необходимо придерживаться в процессе обсуждения вопроса, — опираться на материалы данного раздела (темы) детской психологии. Отвечать на поставленные вопросы необходимо в рамках методологического круга проблем детской психологии. Следует иметь в виду, что ответы на поставленные вопросы пока могут принимать лишь форму объяснения тех или иных явлений и фактов.

Вариант 4. Групповая дискуссия

Как подготовиться к практическому занятию

Предстоит серьезная работа по выделению основных подходов в решении тех или иных методологических проблем. Необходимо обратиться к материалам лекции, к рекомендуемой литературе, первоисточникам. Систематизируйте собранный материал. Внимательно изучите аргументацию каждого из авторов. Попытайтесь встать на позицию каждого из них. Понять позитивный смысл открытых ими закономерностей.

Ход занятия

Группа студентов разбивается на подгруппы, каждая из которых представляет позицию одной из психологических школ, ту или иную

З. О. А. Шаграева

концепцию. Работая в подгруппе в течение 15—20 минут, сформулируйте основные положения, которые вы будете защищать (отстаивать) в ходе дискуссии. Прослушайте внимательно выступления и доводы ваших коллег в пользу той или иной концепции. Ответьте на вопрос: каково значение такого разнообразия психологических концепций во взглядах на одну и ту же проблему? Какое значение это многообразие имеет для практики воспитания и обучения ребенка?

Вопросы для самопроверки по теме «Методологические проблемы детской психологии»

1. Назовите возможные уровни методологии научного познания.
2. Что такое общая и частная методология?
3. Перечислите методологические проблемы детской психологии.
4. В чем суть вопроса о движущих силах психического развития ребенка?
5. Какие подходы к решению вопроса о движущих силах психического развития вам известны?
6. В чем суть теорий преформизма?
7. В чем суть теорий «чистой доски»?
8. Почему в истории психологии возникла необходимость в разработке теории конвергенции двух факторов?
9. Сформулируйте позицию Д.Б. Эльконина в решении вопроса о движущих силах психического развития ребенка.
10. Назовите основные подходы в решении проблемы о соотношении обучения и развития.
11. Сформулируйте позицию Ж. Пиаже по данному вопросу.
12. В чем суть позиции бихевиоризма в решении проблемы о соотношении обучения и развития?
13. Сформулируйте позицию Л.С. Выготского по вопросу о соотношении обучения и развития.
14. Объясните (как с точки зрения теории, так и с точки зрения практики воспитания ребенка) методологическое значение проблемы возрастной периодизации.
15. Перечислите основные подходы к решению проблемы возрастной периодизации.
16. Сформулируйте позицию Л.С. Выготского по вопросу о возрастной периодизации.
17. Дайте определение категории «новообразования возраста».
18. Что такое «структура возраста»?
19. Дайте определение понятию «социальная ситуация развития».
20. В чем суть кризиса в детском развитии с позиции Л.С. Выготского?
21. Сформулируйте позиции А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина в решении проблем периодизации детского развития.
22. Что такое «ведущий вид деятельности»?
23. Что отличает позицию В.И. Слободчикова—Г.А. Цукерман во взглядах на возрастную периодизацию от всех предшествующих концепций?

24. Объясните методологическое значение всех перечисленных проблем для теории и практики воспитания ребенка первых лет жизни.

Литература

- Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1991. — С. 48—50.
Бюлер К. Очерк духовного развития ребенка. — М., 1936.
Валлон А. Психическое развитие ребенка. — М., 1968.
Возрастная и педагогическая психология. — М., 1984. — С. 43—45.
Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., 1996. — С. 224—254.
Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития //Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. — СПб., 1997. — С. 3—21.
Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. — М., 1992. — Т. 1. — С. 300—341.
Ждан А.Н. История психологии. — М., 1990.
Карлгрен Ф. Воспитание к свободе. — М., 1992.
Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. — С. 509—537.
Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995.
Пиаже Ж. Как дети образуют математические понятия // Хрестоматия по психологии. — М., 1977. — С. 379—386.
Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): Автореф. докт. дис. — М., 1994.
Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 38—50.
Эльконин Д.Б. Детская психология. — М., 1960.
Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Эльконин Д.Б. Избр. психологические труды. — М., 1989. — С. 57—77.
Эриксон Э. Детство и общество. — СПб., 1996. — С. 267—386.

МЕТОДЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Основные направления развития детской психологии. Теоретическое решение проблемы источников психического развития. Поиск наиболее эффективных методов изучения психики детей. Понятие «стратегия исследования». Методы воздействия и методы исследования.

Принципы изучения психики ребенка. Принцип объективности. Принцип причинности. Принцип тщательности и регулярности. Формы проведения исследования в области детской психологии. Продольные исследования. Метод «поперечных срезов». Основные и вспомогательные методы. Требования, предъявляемые к каждой группе методов. Основные понятия: факты, интерпретация, объективность, причинность, лон-гитюдное исследование, диагностика, воздействие.

3*

Основными направлениями развития детской психологии Л.Ф. Обухова называет два: теоретическое решение проблемы источников психического развития и поиск наиболее эффективных методов изучения психики детей.

Когда речь идет о теоретическом решении проблемы источников психического развития ребенка, то имеются в виду *основные школы и направления* психологии, которые так и или иначе эту проблему решали. Это основные направления зарубежной детской психологии: психоанализ, бихевиоризм, генетическая психология и т.д. Это вершинная психология Л.С. Выготского, деятельностный подход к анализу психики ребенка, отношенческая психология.

Принципы изучения психики ребенка

Поиск наиболее эффективных методов изучения психики ребенка предполагает разработку методов, которые позволили бы исследователю получить более точную информацию об особенностях детского развития на том или ином возрастном этапе.

В настоящее время, когда речь заходит о методах детской психологии, имеют в виду две группы методов: методы воздействия и методы исследования. Методы воздействия прямо ориентированы на вмешательство в развитие группы или личности с целью вызвать в них определенные изменения. Методы исследования также способны вызвать те или иные изменения. Однако эти изменения выступают как «невольное или непланируемое последствие», влияние которых не предполагается учитывать.

Принцип объективности, принципы причинности, принцип тщательности и регулярности — тот набор принципов, которыми должен руководствоваться исследователь в процессе изучения психики и поведения ребенка.

Принцип объективности требует от исследователя не смешивать факты и их интерпретацию.

Например, можно сказать, что во время занятий ребенок смотрел в окно. Это есть констатация факта. Но утверждение типа «ребенок не внимателен на занятии» является интерпретацией. По сути, это утверждение может не иметь ничего общего с истинной причиной, заставившей ребенка смотреть в окно. Более того, именно в тот момент, когда ребенок смотрит в окно, он может быть наиболее внимателен к словам воспитателя.

Принцип причинности требует, по словам Д.Б. Эльконина, изучения по возможности всех условий, определяющих возникновение новых качеств личности ребенка, его сознания.

Так, если замечено, что ребенок во время занятия постоянно стремится направить свой взор в сторону окна, необходимо найти как можно больше воз-

возможных объяснений такого поведения: что-то за окном привлекло его внимание; слова воспитателя вызвали какую-то ассоциацию, которую ребенок попытался увидеть за окном; движение было непроизвольным в ответ на какие-то размышления, вызванные сообщением воспитателя; материал, рассматриваемый на занятии, ребенку давно известен. Среди причин могут быть названы также усталость и неустойчивость внимания, что в дошкольном возрасте рассматривается вполне обычным явлением.

Принцип тщательности и регулярности предполагает тщательное прослеживание процесса формирования психики детей при активном специально организованном руководстве этим процессом со стороны психологов и педагогов. Принцип тщательности и регулярности требует от исследователя не только тщательного отбора методов исследования. Заранее должны быть а) определены место и время проведения исследования; б) составлена выборка исследования. Так, еще до начала исследования необходимо определить список детей, особенности развития которых следует изучить. Необходимо определить, когда именно будет проводиться исследование (на занятии, во время свободной игры детей, на прогулке), с указанием временных интервалов и конкретных дней недели. Определив все перечисленные параметры, не следует от них отступать в ходе исследования. В ином случае будет нарушен принцип объективности. Не следует под влиянием каких-либо субъективных причин, сделав преждевременные выводы, останавливать или вовсе прекращать дальнейшее изучение детского развития.

Например, вы решили выяснить истинную причину, по которой ребенок смотрит в окно во время занятий. Для этого, в соответствии с принципом причинности, необходимо составить достаточно длинный перечень возможных причин такого поведения ребенка. Далее тщательному изучению должна быть подвергнута каждая причина, названная вами. Следует подумать о методах исследования. Так, можно использовать метод наблюдения, чтобы ответить на вопрос о том, как часто такая форма поведения ребенка имеет место, на каких именно занятиях, у какого именно воспитателя она появляется. Можно использовать специальные диагностические методики (о них речь пойдет дальше) для того, чтобы выявить особенности внимания данного мальчика (или девочки), изучить уровень его утомляемости, уровень его знаний в той или иной области действительности.

Формы проведения психологического исследования

Изучение развития ребенка проходит в двух основных формах: в форме *«продольного исследования»* и в форме исследования, названного методом *«поперечных срезов»*.

При продольном исследовании изучается развитие одного, двух или более детей на определенном отрезке их жизни. Задача исследования состоит в том, чтобы выяснить изменения, происходящие в психике и поведении ребенка при переходе от одной стадии развития к Другой.

Например, вам необходимо оценить влияние той или иной программы, по которой работает ваше дошкольное учреждение, на детское развитие. Для этого к участию в исследовании вы приглашаете детей, только что пришедших в ваш детский сад. В течение 4—5 лет, пока дети посещают его, вы отслеживаете их развитие. По истечении данного временного срока, собрав полученные результаты, выявив обнаруженные тенденции в развитии ребенка, вы в праве сделать заключение о позитивном или негативном влиянии данной программы на детское развитие.

Такие исследования достаточно трудоемки и требуют значительных временных затрат.

Считается, что этот недостаток продольных, или как их еще называют *лонгитудинальных* (или *лонгитудных*), исследований способны устранить исследования, проводимые в форме поперечных срезов. В этом случае исследование проводится на отдельных и различных по возрасту группах детей.

К исследованиям такого рода могут быть отнесено исследование Д.Б. Эльконина, в ходе которого он выяснял особенности, основные линии развития сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте. Наблюдение велось над играми детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. Сравнив полученные результаты, он установил общую закономерность развития детских игр.

Вернемся к нашему примеру.

Для оценки эффективности влияния той или иной образовательной программы на детское развитие тоже можно использовать данную форму проведения психологического исследования. Для этого вам необходимо в случайном порядке составить выборку исследования. В нее войдут дети из каждой возрастной группы: младшей, средней, старшей и подготовительной. Проведя диагностику детей, принявших участие в исследовании, вы можете обнаружить специфику влияния программы на детское развитие. Наверное, можно предположить, что чем больший интервал времени провели дети у вас в саду, тем более высокий уровень развития они демонстрируют.

При организации исследования в форме поперечных срезов необходимо обратить внимание на один из ключевых моментов в организации исследований. Таким моментом является учет *возрастных различий* у групп детей, привлекаемых к исследованию. Как отмечает Д.Б. Эльконин, можно брать группы, отличающиеся в возрасте на полгода, на год, на два-три и т.д. Чем меньше временной промежуток, тем больше возможностей имеет исследователь, чтобы проследить все существенные переломы в развитии психики и личности ребенка. Вы-

бор возрастных групп будет зависеть от характера исследуемого процесса и от общей продолжительности изучаемого периода. Д.Б. Эль-конин предлагает пользоваться следующим принципом: чем выше темп развития исследуемого процесса, тем меньшими должны быть временные промежутки между отдельными «срезами».

Основные и вспомогательные методы исследования

Традиционно методы исследования подразделяют на основные и вспомогательные. Это деление не случайно. Только основные методы — наблюдение и эксперимент — способны дать нам достоверную информацию о специфике детского развития. Вспомогательные методы исследования — тестирование, опрос, анализ продуктов деятельности — дают информацию иллюстративного плана. На основе полученных данных в этом случае можно лишь построить гипотезы и предположения.

Наблюдение.

По определению, наблюдение — один из основных эмпирических методов психологического исследования, состоящий в преднамеренном, систематическом и целенаправленном восприятии психических явлений с целью изучения их специфических изменений в определенных условиях и отыскания смысла этих явлений, который непосредственно не дан. Наблюдение — специально организованное восприятие в соответствии с задачами деятельности. Наблюдение должно отвечать ряду требований.

1. До начала наблюдения должна быть четко сформулирована его цель: требуется определить, какие именно стороны поведения, деятельности и психики ребенка необходимо наблюдать.
 2. Наблюдение должно быть объективным. В ходе наблюдения необходимо фиксировать лишь наличие того или иного процесса, но никак не подменять его «необоснованным толкованием субъективных состояний ребенка».
 3. Наблюдение должно проводиться систематически, без больших перерывов. Именно так, по словам Д.Б. Эльконина, можно получить данные, характеризующие действительный процесс развития, а не отдельные состояния ребенка.
 4. Наблюдение нужно проводить таким образом, чтобы ребенок о нем не знал.
 5. Исследователь должен владеть техникой достаточно быстрой записи наблюдаемых фактов.
- Различают: а) наблюдение внутреннее, внешнее и включенное; б) наблюдение стандартизированное и свободное; в) наблюдение сплошное и выборочное.

К недостаткам метода наблюдения относят то обстоятельство, что невозможно повторно воспроизвести с достаточной точностью условия, в которых наблюдался тот или иной процесс, невозможно варьировать условия протекания наблюдаемого явления.

Метод наблюдения первым пришел в область научного исследования. Достаточно активно он использовался в период накопления психологических фактов. Это были первые шаги детской психологии как самостоятельной науки. Наблюдение как метод можно использовать и в плане психотерапевтического воздействия.

Случай из консультативной практики

К психологу обратилась женщина, мать двоих детей: мальчиков — восьми и десяти лет. Ее волнует то обстоятельство, что мальчики не могут найти между собой общий язык, не умеют договариваться.

Мы попросили маму в течение вечера понаблюдать, как развернутся события, если она позволит себе не вмешиваться в их ход. На следующий день мы услышали удивленный рассказ мамы: «Вечером, когда все усаживались смотреть телевизор, братья почти одновременно бросились к креслу. Какое-то время они выясняли отношения. Мне стоило большого труда не вмешиваться в этот процесс. Но мальчики спорили недолго. Они быстро пришли к согласию и утихомирились. Вечер прошел спокойно».

Эксперимент

Эксперимент (от *лат.* *experimentum* — проба, опыт) — один из основных (наряду с наблюдением) методов научного познания вообще, психологического исследования в частности. Отличается от наблюдения *активным* вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одной или несколькими переменными (факторами), и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта. Эксперимент предполагает изучение психических особенностей в специально созданных условиях.

Лабораторный эксперимент

Различают эксперименты лабораторный и естественный. Лабораторный эксперимент — разновидность эксперимента, проводимого в условиях специально оборудованных помещений, что обеспечивает особенно строгий контроль независимых и зависимых переменных.

В качестве примера можно привести экспериментальные работы, выполненные в русле бихевиоризма. При помощи лабиринтов, проблемных клеток, аппаратов для исследования изучались реакции животных.

Закономерности поведения, открытые в ходе подобных экспериментов над голодными животными, распространялись на поведение человека. По сути, это классический пример лабораторного эксперимента.

Еще один пример. Нам необходимо проследить, умеют ли дети дошкольного возраста сотрудничать между собой. Для этого мы приводим их в кабинет психолога, где есть специально подобранный для такого исследования материал. Даем задание и отслеживаем, способны ли дети предлагать друг другу помощь, принимают ли помощь друг друга и т.д. Словом, прослеживаем наличие тех поведенческих актов, которые включены нами, исследователями, в понятие «сотрудничество».

Естественный эксперимент

Это особый вид психологического эксперимента. Он проводится в условиях, близких к обычной деятельности испытуемого, который не знает, что он является объектом исследования. Это позволяет избежать отрицательного влияния эмоционального напряжения и преднамеренности ответной реакции.

Само понятие «естественный эксперимент» был предложен А.Ф. Лазурским. Это было сделано для того, чтобы, по словам самого А.Ф. Лазурского, обозначить особый род исследований, занимающих «среднее место между внешним, объективным наблюдением, с одной стороны, и тем лабораторным, искусственным экспериментом, который известен в настоящее время под именем психологического эксперимента, — с другой»

Прочтите работу А.Ф. Лазурского, обратив внимание на различие между естественным экспериментом и наблюдением. Здесь имеет место более тонкое различие, чем между экспериментом естественным и лабораторным.

Для исследования особенностей запоминания у ребенка дошкольного возраста можно пригласить его в специально отведенную для этих задач комнату. Ребенку предлагают запомнить ряды слов и просят их воспроизвести. Но эта ситуация для ребенка не естественна, поэтому полученные результаты могут не соответствовать истинным показателям объема памяти.

З.М. Истомина ставила перед детьми задачу запомнить и припомнить ряд слов один раз в ситуации лабораторных экспериментов, в другой раз в ситуации игры, когда ребенок осуществлял роль «покупателя». В соответствии с ролью ребенок должен был выполнить поручение и купить в «магазине» необходимые предметы. Сравнительный анализ полученных результатов показал, что эффект запоминания в ситуации игры заметно выше.

Требования к организации экспериментального исследования

Организация экспериментального исследования должна отвечать ряду требований. Эти требования систематизированы и представлены в работе Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной. На этапе планирования следует четко сформулировать цель исследования, определить выборку исследования (состав участников

исследования); необходимо тщательно продумать и прописать методики проведения эксперимента; определить условия, в которых будет проходить эксперимент (место и время его проведения); необходимо эти условия создать заранее, до того, как начнется процедура эксперимента.

По этому поводу А.Ф. Лазурский писал, что *прежде всего необходимо выбрать те игры, те способы чтения, те приемы гимнастики, те условия и правила подвижных игр, при которых получались бы данные, наиболее характерные для определения индивидуальности*. Если это будет сделано, то наблюдатель будет в состоянии в естественных условиях применить это действие в качестве эксперимента.

Сами условия также необходимо заранее детально изучить, считает А.Ф. Лазурский, чтобы знать, в какую обстановку мы поставим ребенка и чего можно ожидать в данном случае от детей различного типа. Следует позаботиться о том, считают Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина, чтобы помещение, в котором будет проводиться эксперимент, было хорошо знакомо ребенку и не содержало предметов, которые могут его отвлекать. Комната, в которой будет проходить исследование, должна быть хорошо освещена. В ней не должно быть посторонних раздражителей — резких звуков, запахов, новых предметов. Не следует сажать ребенка лицом к окну, чтобы он не отвлекался.

На этапе проведения эксперимента прежде всего следует позаботиться о том, чтобы установить доверительные отношения с тем ребенком, который принимает участие в исследовании. Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина обращают внимание на то, что процедуре эксперимента целесообразно придать характер доброжелательного общения. Сажать ребенка следует рядом с собой, а не через стол. Не стоит заострять внимание ребенка на ошибках; на успехи и неудачи во время проведения эксперимента лучше реагировать сдержанно и ровно. Темп проведения исследования должен соответствовать индивидуально-психологическим особенностям ребенка. Эксперимент, проводимый с ребенком, не должен быть очень длительным. Эксперимент всегда предполагает стандартную процедуру, поэтому нельзя вносить в него какие-либо изменения по ходу его проведения. Эксперимент обычно проводят экспериментатор и протоколист. Эксперимент всегда проходит индивидуально в отдельном помещении, если методикой не предусмотрено групповое его проведение.

Констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты

В самом названии данных форм эксперимента содержится их суть. На этапе *констатирующего эксперимента* фиксируется некоторый показатель детского развития: в сфере эмоциональной, интеллектуальной, волевой и т.д.

Например, вы хотите исследовать, в какой мере супружеские конфликты оказывают влияние на эмоциональную сферу ребенка-дошкольника. В таком случае вам необходимо на этапе констатации выяснить, имеет ли место конфликт в семьях детей, посещающих вашу группу; как дети переживают и воспринимают конфликтную ситуацию, сложившуюся дома; каково их эмоциональное состояние. Ответы на эти вопросы вы должны получить на этапе констатирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент как явление также имеет свою историю. В свое время Л.С.

Выготский, решая проблему поиска адекватного метода исследования, ввел в психологию понятие «экспериментально-генетического» метода исследования. Согласно положению Л.С. Выготского, подлинное изучение закономерностей развития того или иного процесса возможно лишь в процессе его формирования.

В рамках педагогических исследований этот метод в дальнейшем получил название «формирующий».

Если в качестве фактора, определяющего эмоциональное благополучие, вы избрали отсутствие супружеских конфликтов, то формирующая часть вашего исследования будет состоять в том, чтобы сформировать гармонию внутрисемейных отношений.

Контрольный эксперимент предполагает проведение исследования, повторяющего в основных своих моментах исследование констатирующего этапа. Степень различий в полученных показателях на первом и третьем этапах исследования — свидетельство адекватности избранных экспериментатором условий, способных оказать влияние на развитие тех или иных сторон детского развития.

На этапе контрольной части эксперимента вам предстоит опять вернуться к измерению уровня конфликтности супружеских отношений и степени эмоционального благополучия, переживаемого ребенком. Если в большинстве семей, принявших участие в вашем исследовании, изменение уровня конфликтности повлекло за собой повышение степени эмоционального благополучия, переживаемого ребенком, то есть основания говорить, что гипотеза (предположение, которое вы делали вначале о связи внутрисемейного конфликта и особенностей развития эмоциональной сферы ребенка) вашего исследования подтвердилось: действительно формирование научно обоснованных гармоничных и бесконфликтных форм внутрисемейных отношений способно повлиять на эмоциональное благополучие ребенка.

Опрос (вспомогательный метод)

Обычно опрос определяют как метод сбора первичной вербальной информации, основанный на непосредственном или опосредованном социально-психологическом контакте между респондентом и

исследователем. Опрос — это специально организованное общение с целью, заданной извне. Все опросные методики могут быть разделены на две большие группы — анкетирование и интервью. Их отличие — в форме контакта с опрашиваемым. *Анкетирование* предполагает наличие письменного оформления всех вопросов (так называемой анкеты), с которыми работает респондент. *Интервью* характеризуется непосредственным контактом респондента и интервьюера.

Основные фазы опроса

Первая фаза — «эпиграф». Эпиграф выполняет настраивающую функцию, задает определенное направление мыслям читателя. Хорошо, если эпиграф подчеркивает роль общественного мнения, важность мыслить самостоятельно, необходимость участвовать в обсуждении общественно важных проблем. Такие эпиграфы активизируют респондентов, и их роль в формировании мотивации к участию в опросе чрезвычайно положительна.

Вторая фаза — «инструкция». Это своеобразное обращение исследователя к участнику опроса. Любой текст, предназначенный для восприятия кем-то помимо автора и побуждающий к какому-либо действию, должен быть снабжен обращением. В анкетах обычно используются такие обращения, как «коллега», «дорогой друг», «уважаемые родители», «мамы и папы».

Помимо обращения в инструкции должна содержаться следующая информация:

- а) цель проведения исследования;
- б) кем проводится исследование;
- в) как будут использованы полученные результаты.

В случае анкетирования следует дать разъяснения о том, как необходимо заполнять анкету. В случае опроса взрослых им можно гарантировать анонимность полученных результатов.

Все это задает общую мотивацию участия респондентов в опросе.

Интерес респондента может быть вызван не только самим содержанием исследования в целом, но и его первым вопросом. Впоследствии, при установлении контакта, предмет первоначального обсуждения, в связи с которым возникли отношения взаимодействия, общения, может быть заменен другим. Но сам тон контактного взаимодействия должен быть сохранен.

Третья фаза — «адаптация к опросу». Ее задача:

- ввести респондента в ситуацию опроса;
- выработать у него определенную установку на работу;

— вселить в респондентов уверенность в их способности ответить на все предложенные вопросы;
— наладить доверительные отношения;
— создать впечатление о возможности давать любые, самые неожиданные и откровенные ответы. Здесь используются, как правило, простые, эмоционально-нейтральные вопросы. Первые (контактные) вопросы должны отвечать определенным требованиям.

Во-первых, они должны быть очень простыми. Они могут касаться сведений чисто событийного характера, например стажа работы, района проживания. Уместны вопросы о привычках.

Некоторые отвечают вполне откровенно о занятиях в свободное время и т.п. В ряде случаев целесообразным оказывается вопрос об интересе респондентов к тем или иным проблемам.

Во-вторых, вопросы необходимо делать настолько общими, чтобы на них мог ответить любой респондент. Отвечая, человек начинает верить в свою компетентность, чувствовать себя уверенно. У него возникает желание развивать свои мысли дальше, высказываться полнее. Поэтому анкету лучше начинать с того, что принимается всеми, что наиболее понятно.

Четвертая фаза опроса — «достижение цели». Задача данной фазы исследования — получение основной информации. А потому и вопросы здесь могут быть эмоционально нагруженные и значимые как для респондента, так и для исследователя.

Пятая фаза — «снятие напряжения, выражение чувств по поводу проблем, затронутых в опросе, и самого анкетирования. Вопросы, адресованные респонденту на данном этапе опроса, должны быть легкими, заряженными положительными эмоциями. Здесь можно расположить блок вопросов о социально-демографических характеристиках респондентов.

Таким образом, подготовка респондента к наиболее важным ответам происходит при помощи постановки в начало анкеты вопросов наиболее простых, которые постепенно усложняются.

Переход от простых к сложным вопросам получил название *правила воронки*. В середине анкеты располагают наиболее важные с точки зрения исследования и трудные для респондентов вопросы.

Работа с такими вопросами — кульминационный момент в анкете. После него, если учесть возможную усталость респондента и спад интереса, ставятся наиболее простые вопросы, не требующие сильного напряжения памяти, воображения, внимания и т.д.

Последовательность вопросов в анкете

Вопросы, обращенные к респондентам, не изолированы — они звенья одной цепи. И как звенья, каждый из них связан с предыдущим и

последующим. Анкета — не механическая последовательность вопросов, которые могут размещаться в ней как угодно или удобно исследователю, а особое целое. Она обладает собственными свойствами, не сводимыми к простой сумме свойств отдельных составляющих ее вопросов. А потому необходимо следить за тем, чтобы предшествующие вопросы и ответы на них не оказывали влияние на последующие. Важно подумать и о том, как поддерживать у респондентов постоянный интерес к работе с анкетой.

Дело в том, что, когда все вопросы логически взаимосвязаны и последовательно сужают тему, у респондента возникает определенная установка, согласно которой он будет отвечать на них. Такое взаимовлияние вопросов называется *эффектом излучения*, или *эффектом эха*. Проявляются они в том, что предшествующий вопрос (или вопросы) направляет ход мыслей респондентов в определенное русло. Создают некоторую мини-систему координат, в рамках которой формулируется или выбирается вполне определенный ответ.

Для того чтобы снять этот эффект, вводятся *буферные* вопросы. Буферные вопросы предназначены для того, чтобы нейтрализовать эффект излучения. В таком случае в качестве буферных вопросов могут выступать любые содержательные вопросы, не связанные непосредственно с тем предметом, который обсуждался в вопросах, взаимовлияние которых предполагает исследователь.

Неблагоприятное впечатление на респондентов могут произвести и резкие неожиданные переходы с одной темы на другую. Ведь в обычной беседе «перепрыгивание» с темы на тему часто расценивается как показатель низкого культурного уровня человека, его невнимания к человеку. В таком случае также используют буферные вопросы, подготавливающие респондента к переходу к новой теме.

Оформление анкеты должно быть таким, чтобы вызывать желание у респондентов участвовать в работе с ней (разные цвета, юмористические картинки и т.д.).

Для массовых опросов используются анкеты самой различной длины: от 3—5 вопросов до 100 и более. В психологическом опросе, опросе родителей лучше использовать небольшие анкеты (5—6 вопросов).

Для любого вежливого человека естественно в конце общения, происшедшего по его инициативе и удовлетворившего как-то его интересы, выразить благодарность. Желательно в конце анкеты помещать высказывания: «Большое спасибо за ответы», «Спасибо за помощь», «Благодарим за участие в исследовании». Можно спросить респондентов о том, насколько важным они считают проведение данного опроса.

Проективные методы (вспомогательный метод)

Проективный метод — один из методов исследования личности. Он основан на выявлении проекций в данных эксперимента с последующей интерпретацией. Проективный метод характеризуется созданием экспериментальной ситуации, допускающей множественность возможных интерпретаций при восприятии ее испытуемыми. За каждой такой интерпретацией вырисовывается уникальная система личностных смыслов и особенностей когнитивного стиля субъекта.

К группе проективных методов относят: «Тесты детской апперцепции (CAT, CAT-H, CAT'S)», «Метод фрустрации Розенцвейга», «МД-решетка Шмальта» и др. Для диагностики внутрисемейных отношений, ориентации ребенка на общение со сверстниками и ряда других характеристик отношения ребенка к миру предназначен тест Р. Жилия.

Анализ продуктов деятельности (вспомогательный метод)

Говоря об анализе продуктов деятельности как методе исследования особенностей детского развития в психологии, прежде всего имеют в виду *изобразительную* деятельность ребенка. А группу методов, в которых исследователь обращается к результатам этой деятельности, принято называть графическими. Сюда же входят так называемые рисуночные методы.

Случай из консультативной практики

На приеме мама и ее 10-летняя дочь Юля.

«Нарисуй то, что тебе хотелось бы сейчас нарисовать», — обращаемся мы к девочке. Внизу листа, где обычно рисуют землю и траву, Юля рисует облака. Потом она рисует стены замка. «Что это у тебя?» — спрашиваем мы девочку. «Это загробное царство», — отвечает она. Дальше свой рисунок она сопровождает рассказом: «У меня была маленькая сестричка. Когда она еще была у мамы в животике, мама болела желтухой, и у сестрички в головке образовался грибок. В два месяца она умерла. Она сейчас в загробном царстве, в раю и молит бога, чтобы и меня он взял в рай». Она рисует облака. Над ними — замок. Рядом она рисует трон, а на нем бога.

«Бог смотрит на Катеньку (так называли ее сестричку), которая улыбается и играет с Муркой (их домашней кошкой). Он и сам улыбается, радуясь тому, что кому-то весело». На наш вопрос о том, что же за воротами, Юля отвечает: «Райский сад, который невозможно нарисовать, потому что такой красоты, которой обладает этот сад, на самом деле не представить».

Рисовать реальную жизнь Юля не хочет. «А чем бы такой рисунок мог отличаться?» — спросили мы девочку. Глядя на сделанный рисунок райской жизни,

она ответила: «Там были бы другие краски, более темные: коричневые, черные. Облака были бы потемнее. Например, темно-синие. Ворота вместо розового цвета имели бы цвет красный, даже скорее цвет крови», — уточняет она.

«Чем мир загробный отличается от нашего реального мира?» — спросили мы Юлю.

«В реальном мире никто не радуется тому, что тебе весело. Наоборот, только завидуют. В загробном мире нет холода, не хочешь кушать. Там ты сыт молитвой. Когда у нас умерла Катя, мама просила меня читать молитву. Я очень долго читала молитву. И казалось, что больше ничего не хочу, кроме того, чтобы читать и читать молитву опять. Даже есть не хотела».

Так может выглядеть на практике использование метода, названного «анализ продуктов деятельности». Детский рисунок в данном случае выступил и в качестве способа разговора с девочкой, услышать и понять ее переживания.

Список разработанных в этой области методик чрезвычайно широк.

Рисуночные методы — «Нарисуй человека», «Автопортрет», «Свободный рисунок», «Картина мира», «Рисунок семьи», «Кинетический рисунок семьи», «Дом, дерево, человек».

Группу графических методов составляют «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», «Графический тест "Дерево"», «Графический диктант» и др.

Каждый из вышеназванных методов достаточно подробно описан в литературе.

Обратитесь к литературе, выберите интересующую вас методику. Проведите исследование. Обработайте материал.

Подведите итоги проделанной работы. Обратите внимание на качество полученных результатов.

Тестирование (вспомогательный метод)

Тест — система заданий, позволяющая измерить уровень развития определенного психологического качества (свойства) личности. Тестирование — метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений.

Процедура тестирования обладает рядом достоинств. Она не требует больших временных затрат.

Исследование можно проводить в группе испытуемых (респондентов). Способ обработки результатов достаточно прост. К серьезным недостаткам тестирования относят неспособность теста предсказать дальнейший ход развития ребенка.

Имеются целые батареи тестовых испытаний, позволяющих получить информацию: об особенностях личности ребенка (самооценке, уровне притязаний); об особенностях его мотивационно-потребностной сферы; о специфике эмоционально-волевой сферы дошкольника; об индивидуально-типологических особенностях дошкольника; об уровне развития познавательных процессов.

Сейчас издается обширная литература по различным группам методов, хотя в основном в ней представлена группа вспомогательных методов. Исключением служит сборник Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Практикум по детской психологии». В этом сборнике представлен широкий набор экспериментальных методов исследования, достаточно подробно описаны возможные процедуры проведения наблюдения. Методы, представленные в этом учебном пособии, ориентированы на исследование личностных особенностей ребенка, его деятельности и общения, специфике познавательных процессов.

Наша справка

Урунтаева Галина Анатольевна — автор ряда учебных пособий по детской психологии.

Афонькина Юлия Александровна — автор ряда учебных пособий по детской психологии.

Растянников Павел Викторович — психолог.

Истомина Зинаида Михайловна — доктор психологических наук, ученица А.Н. Леонтьева. Известный специалист в области исследования особенностей и закономерностей развития памяти в дошкольном возрасте.

Лазурский Александр Федорович (1874—1917) — русский врач и психолог, придерживаясь естественнонаучной ориентации, разработал характерологию — психологическую концепцию индивидуальных различий, рассматривавшихся в тесной связи с деятельностью нервных центров.

Словарь понятий

Воздействие — целенаправленный перенос движения и информации от одного участника взаимодействия к другому.

Выборка — состав участников исследования.

Выбрать — отобрать, извлечь; найти для какой-нибудь цели.

Диагностика психического развития (от греч. diagnosis — распознавание) — обследование человека в целях установления уровня развития и индивидуальных особенностей его психики, выявление возможных отклонений в психическом развитии.

Интервьюер — человек, проводящий анкетирование или интервью.

Интерпретация (interpretatio) — истолкование, объяснение.

Исследование — процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности. Характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью.

Респондент — человек, отвечающий на вопросы.

Стандарт (от англ. standart — норма, образец) — образец, эталон. Модель, принимаемая за исходную для сопоставления с ней других подобных объектов.

Стратегия изучения психологического развития — общий принципиальный путь организации исследования.

Факты (factum — сделанное совершившееся) — истина, событие, результат; знание, достоверность которого доказана.

Формы проведения практических занятий по теме «Методы детской психологии»

Цель: отработать навыки по сбору информации об особенностях детского развития с помощью основных и вспомогательных методов.

Вариант 1. Семинар

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите лекционный материал. Обратите внимание на принципы изучения психики ребенка, возможные формы проведения исследования. Запомните основные требования и процедуры использования каждого из методов. Все перечисленные вопросы и примеры к ним вам придется обсуждать на практическом занятии.

Ход занятия

На обсуждение выносятся следующие вопросы:

- а) принципы изучения психики ребенка;
- б) формы проведения психологического исследования;
- в) методы детской психологии и их классификация.

Вариант 2. Творческая лаборатория

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите лекционный материал. Уделите особое внимание принципам изучения психики ребенка. Что такое принцип объективности? Как бы вы стали описывать поведение ребенка в соответствии с принципом объективности? Подумайте.

Ход занятия

Участники разбиваются на команды по 3—4 человека. Каждая из команд готовит задачу-загадку для соперников: описывает какое-либо из качеств психики ребенка, которые обычно приписываются взрослыми людьми детям. Например, «агрессивный», «необщительный»,

«неспособный», «капризный», «избалованный». Или наоборот — «хорошо воспитанный», «послушный», «внимательный».

Следует проследить за тем, чтобы описания были выдержаны в духе принципа объективности. После того как работа будет выполнена, члены команд читают друг другу подготовленные описания и пытаются угадать качество, скрывающееся за описанием.

Как вы думаете, совпадут ли мнения членов различных команд? Как вы думаете, почему они совпали (или не совпали)? Какое значение такое совпадение (или не совпадение) мнений взрослых людей о ребенке имеет значение для детского развития; для практики воспитания каждого конкретного ребенка?

На таком пересечении оценок ребенок находится довольно часто. С другой стороны, несовпадение оценок — достаточно серьезное основание и для возникновения разногласий между взрослыми (отцом и матерью; воспитателем и родителями; психологом и педагогами и т.д.). В этом кроется и причина непонимания между родителями и работниками детского сада во взглядах на детское развитие.

Вариант 3. Научная конференция на тему
«Методы исследования психики ребенка
на современном этапе»

Как подготовиться к практическому занятию

Предмет вашего теоретического исследования — методы, к которым прибегают исследователи на современном этапе изучения психики ребенка. Обратитесь к психологическим журналам за последние год-два. Найдите в перечне опубликованных статей статьи, в которых решаются актуальные проблемы детского развития. Прочтите их, обратив особое внимание на методы исследования, описание хода исследований, принципов, которыми руководствуются авторы работ, и формы проведения исследования, которые обычно избираются. Рассчитайте процентное соотношение работ, в которых используются экспериментальные методы исследования (или наблюдение), к общему числу научных исследований.

Л. Ф. Обухова использует в своей работе понятие «стратегии». В чем вы видите принципиальное отличие понятий «стратегия» и «метод»?

Ход занятия

В ходе занятия заслушиваются сообщения учащихся о проделанной работе. Что позитивного для себя вы приобрели в процессе проведения исследования? Какие открытия сделали?

**Вариант 4. Психологический практикум
«Особенности детского развития ребенка
в дошкольном возрасте»**

Как подготовиться к практическому занятию

Обратитесь к работе Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. Подберите в перечне предлагаемых методов методы, с которыми вы хотели бы поработать. Подумайте о той стороне психики и личности ребенка, которую вы хотели бы исследовать. Проведите исследование. Не забудьте о принципах построения выборки исследования. Выборка строится по принципу случайных выборов. Обработайте полученный материал. Подготовьте сообщение, в котором вы расскажете о проделанной вами работе. А может быть, вы хотите сравнить, насколько полученные вами результаты соотносятся с теми, которые на данный момент имеются в научном знании? Тогда обратитесь к психологическим исследованиям (статьям, монографиям, учебным пособиям или учебникам) и проведите такое сравнение.

Ход занятия

На занятии идет обсуждение представленных исследований. Обсуждаются трудности, с которыми можно встретиться в ходе таких исследований. Выявляются особенности детского развития в дошкольном возрасте. Где полученные результаты проведенных исследований можно использовать?

Вариант 5. Деловая игра — «Работа по подбору кадров»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите лекционный материал. В соответствии с принципами организации проведения опроса разработайте небольшую анкету. Ваша задача — по полученным ответам понять, может ли человек, которого вы опрашивали, быть хорошим воспитателем. Взяли ли бы вы его на работу, если бы были заведующей?

Проведите опрос ваших сокурсников. Опрос должен быть анонимным. Вы не забыли об инструкции? Обработайте полученный материал. Какие выводы вы можете сделать относительно профессиональной пригодности будущих специалистов? Какие характеристики такой пригодности принимались вами во внимание? Что с вашей точки

зрения должно быть присуще «хорошему воспитателю»? Подготовьте сообщение.

Ход занятия

В ходе занятия заслушиваются сообщения учащихся о проделанной работе. Что позитивного для себя вы приобрели в процессе проведения исследования? Какие открытия сделали?

Вопросы для самопроверки

1. Назовите основные направления развития детской психологии.
2. В чем суть теоретического решения проблемы источников психического развития?
3. На какие две группы делят методы детской психологии?
4. В чем отличительная черта методов воздействия?
5. В чем особенность методов исследования?
6. Какие принципы исследования психики ребенка вам известны?
7. В чем суть принципа объективности? Где знание этого принципа можно использовать?
8. В чем суть принципа причинности? Где знание этого принципа можно использовать?
9. В чем суть принципа тщательности и регулярности? Где знание этого принципа можно использовать?
10. Какие формы проведения исследования вам известны?
11. Назовите достоинства и недостатки продольных исследований.
12. В чем суть метода «поперечных срезов»?
13. Почему наблюдение и эксперимент относят к группе основных методов исследования?
14. Каким требованиям должно отвечать наблюдение как метод исследования?
15. Как строится процедура экспериментального исследования?
16. Что такое формирующий эксперимент? Назовите основные этапы его проведения.
17. Каковы предназначение и основные задачи вспомогательных методов исследования психики ребенка?
18. Назовите основные требования к процедуре опроса.

Литература

Алешина Ю.Е., Данилин К.Е., Дубовская ЕМ. Спецпрактикум по социальной психологии: опрос, семейное и индивидуальное консультирование. — М., 1989.— С. 3—31.

Бутенко И.А. Анкетный опрос как общение социолога с респондентами. — М., 1989.

- Годфруа Дж. Что такое психология: В 2 т. — М., 1992. — Т. 1. — С. 300—347.
- Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. — Киров, 1991.
- Лазурский А.Ф. О естественном эксперименте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1980. — С. 6—8.
- Методы диагностики в работе детского психолога. — М., 1999.
- Ноель Э. Массовые опросы: введение в методику демоскопии. — М., 1978. — С. 381.
- Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995. — С. 28—32.
- Овчаров Р.В. Практическая психология в начальной школе. — М., 1999.
- Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. — М., 1995.
- Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. — М., 1995. — С. 5—38, 132—147.
- Эльконин Д.Б. Детская психология. — М., 1960. — С. 23—30.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

История психологии: ее предмет и задачи. Закономерности историко-психологического процесса. Принципы историко-психологического анализа. Методы истории психологии. Исторический путь развития воззрений на детское развитие. Развитие детской психологии как самостоятельной науки. Вопросы детской психологии в дореволюционной России. Исторический путь развития детской психологии в XX веке.

Основные понятия: история, кризис в психологии, единая теория, теоретическая реконструкция.

В отличие от предмета и методов психологии, в истории психологии изучается не сама психическая реальность, но представления о ней, какими они были на разных этапах поступательного развития науки. Специфика научного труда предполагает необходимость иметь информацию о прошлом. Нет такой проблемы в современной науке, которая могла бы решаться без учета предшествующей истории.

Задачей истории психологии является анализ возникновения и дальнейшего развития научных знаний о психике. Знания, полученные в ходе обыденной практической деятельности, религиозные представления о психике, результаты научных способов умственной деятельности при этом не рассматриваются.

В истории психологии различаются два больших периода: первый — когда психологические знания развивались в недрах философии, а также других наук, прежде всего естествознания; второй —

когда психология развивалась как самостоятельная наука. Они несоизмеримы по времени. Первый период (VI в. до н.э. — середина XIX в.) охватывает около 2,5 лет. Второй — чуть больше столетия (середина XIX в. — настоящее время). В работе А.Н. Ждан мы находим анализ основных закономерностей и принципов историко-психо-логического процесса; основных методов истории психологии.

Историко-психологический процесс: закономерности, принципы анализа

Общей и основной закономерностью развития психологических научных знаний является борьба идей, прежде всего между материалистическим и идеалистическим пониманием психики. В русле материалистического подхода уже в античности возникли и развивались во все последующие времена представления о том, что психические явления обусловлены материальными процессами мозга. Развитие материалистических представлений тесно связано с успехами в естествознании. В различных формах идеализма психика и сознание отделялись от процессов материального мира, обособлялись от него, превращались в особую — духовную — субстанцию, которая и по своему происхождению, и по своим свойствам, и по методам познания противопоставлялась материальному миру и практике. В идеализме психика предстает как особая духовная деятельность, отрешенная от всяких материальных связей, изучаемая абстрактно.

Важной закономерностью развития психологической науки является ее направленность на выработку единой теории. Особенно остро эта тенденция выступила в период открытого кризиса в психологии в начале XX века, когда психологи осознали, что найти общий объяснительный принцип — вопрос жизни и смерти психологии как науки. Возникшие тогда новые направления (психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология и др.) претендовали именно на такую теорию. Анализируя их судьбу, Л.С. Выготский выявил общую линию в их развитии: от частных открытий в конкретной области к возникновению общих принципов, распространение их на всю психологию и превращение в философскую систему и даже мировоззрение. Однако, по мнению Л.С. Выготского, ни один из этих принципов не удовлетворяет статусу единственной теории в психологии. И тем не менее объективная потребность в такой единой теории остается важной движущей силой исторического процесса.

Принцип историзма требует смотреть на каждый изучаемый вопрос с точки зрения того: как известное явление возникло; какие

главные этапы в своем развитии это явление проходило; чем данная вещь, теория или концепция стали теперь.

В историческом исследовании этот принцип становится основополагающим. Он требует от историка рассмотрения того или иного отрезка прошлого во всей полноте его конкретного содержания, в системе соответствующих социокультурных условий. Он (этот период) детерминирован общей ситуацией в науке и должен рассматриваться в сопоставлении с предшествующим знанием.

Основной задачей *методов* и *методик* исторического исследования является изыскание соответствующих источников. Источниками истории психологии являются все материалы, которые отражают исторический процесс накопления психологических знаний, и прежде всего это труды психологов прошлого, а также философов, в которых исследуются психологические проблемы.

В учебном процессе источниками информации об историческом процессе развития детской психологии являются вышедшие в последнее время достаточно серьезные работы ведущих специалистов в области истории развития психологической науки — А.Н. Ждан, Т.Д. Марцинковской, А.А. Никольской, Л.Ф. Обуховой, М.Г. Ярошевского. Обзор развития возрастной психологии как в России, так и за рубежом можно найти в учебном пособии «Возрастная и педагогическая психология».

Далее следует внутренняя организация, систематизация исследуемого материала, который включает факты, теории, законы, понятия. Работа историка требует синтеза эмпирического и теоретического подходов к предмету исследования.

Основным методом истории психологии являются *«теоретическая реконструкция, описание и критический анализ научных систем прошлого»*. Его результатом является ретроспективное воспроизведение научных концепций, проблем, исследовательских методов и т.п. в их исторической последовательности в соответствии с логикой предмета.

Специальных процедур требует *изучение архивных материалов*. Это поиск, комментирование, снабжение сносками, примечаниями и т.п.

В истории психологии применяется *метод интервьюирования*. Он представляет собой беседу по заранее составленному исследователем перечню вопросов, направленных на получение материалов в соответствии с конкретной задачей исследования.

Прочтите, например, интервью с Ю.Б. Гиппенрейтер, опубликованное в журнале «Семейная психология и семейная терапия» (1998. № 3. С. 108—114), в котором речь идет об истории становления академической и практической психологии, о традициях их развития за рубежом и у нас в стране.

Биографический и автобиографический методы воссоздают атмосферу реальной жизни, являются источником знаний о духовном развитии ученого, этапах его научного труда.

Биографический метод, например, использовали в своих работах Т.Д. Марцинковская и Л.Ф. Обухова.

Анализ научных ссылок, т.е. установление частоты цитирования научных трудов, производится с целью получения сведений о связях между научными направлениями, о переднем крае науки и тенденциях ее развития. Значимость этого приема для изучения состояния и динамики научных исследований ограничена, поскольку частота цитирования определяется не только объективной ценностью научного труда, но и другими факторами, влияющими на степень его известности в научном сообществе. Так, из-за языковых барьеров отечественная психология недостаточно известна за рубежом.

История воззрений на детское развитие. Детская психология как самостоятельная наука

Изучение закономерностей формирования и развития взглядов на психику ребенка Т.Д.

Марцинковская связывает с анализом различных подходов к пониманию психики в истории научного знания вообще и психологической науки в частности. «Воспитание, теории развития, история — науки, практически или теоретически связанные со становлением человека, — так или иначе приходят в конце концов к ребенку и, следовательно, к детской психологии, которая, в свою очередь, обогащает эти науки».

Т.Д. Марцинковская прослеживает путь становления детской психологии со времен античной психологии до наших дней, выделяя в этом историческом промежутке ряд эпох: психологические учения античности; средневековые и эпоху Возрождения; новое время; первые десятилетия XX века; современное состояние зарубежной и отечественной детской психологии.

Краткий исторический очерк развития детской психологии приводит М.Г. Ярошевский. Интерес к особенностям детской психологии он объясняет подъемом экономической жизни общества и потребностью в новых формах образования. «Не сама по себе эволюция психологических идей, а насущные потребности педагогики привели к интенсивному изучению детской психики», — подчеркивает автор.

Развитие детской психологии как самостоятельной науки датируют серединой XIX века.

Причиной огромного интереса в детском развитии называют распространение в XIX веке диалектических идей в философии (Гегель), развитие естествознания (Ч. Дарвин), изучение деятельности мозга и органов чувств (И.М. Сеченов, Г. Гельмгольц и др.).

Заслуга Ч. Дарвина состояла в том, что он перекинул мостик из мира животных к миру человека, сформулировал закон эволюции

животного мира. «Происхождение видов путем естественного отбора, или Сохранение благоприятствуемых пород в борьбе за жизнь» — так называется основной труд Ч. Дарвина, изданный в 1859 году.

Основными движущими силами эволюции органического мира, по Ч. Дарвину, являются борьба за существование и естественный отбор на основе наследственности. С именем Ч. Дарвина связывают возникновение так называемого биолого-эволюционистского подхода в детской психологии, который являлся господствующим в середине XIX века.

В рамках данного направления работала целая плеяда замечательных ученых: В. Прейер, Тидеман, А. Кусмауль, И. Тен.

«Еще до рождения ребенка, — писал В. Прейер, — белый лист нервно-психической организации его исписан уже множеством неясных, неразборчивых и невидимых знаков, представляющих собой следы чувственных восприятий, испытанных давно минувшими поколениями»¹. Свою книгу, как отмечает М.Г. Ярошевский, В. Прейер рассматривал как попытку отыскать ключ к «иероглифам души ребенка».

Как бы вы прокомментировали приведенные здесь слова В. Прейера? Почему при описании души ребенка В. Прейер использует слова «множество неясных, неразборчивых знаков», «иероглифы души ребенка»? Что он хотел подчеркнуть, какую особенность? Душа ребенка — загадка? Может быть так?

В своих исследованиях биологи-эволюционисты пытались доказать приспособительный характер психики человека. Они опирались на сугубо объективные методы фиксации изменений, которые происходят в поведении ребенка по мере его взросления. Наблюдения за развитием собственных детей — основной метод, к которому они прибегали.

Этот период развития психологии называют описательным, в силу того что здесь происходило накопление материала без какой-либо попытки объяснить полученные данные или выявить какие-либо закономерности детского развития.

Успехи в области эволюционной биологии привели к необходимости введения новых понятий в науку о психическом развитии человека. Проводником этих идей в психологии явился Г. Спенсер. Именно он ввел в психологию понятия «адаптация» и «приспособление».

С. Холл в ответ на биогенетический закон, сформулированный в биологии Э. Геккелем и Ф.

Мюллером для внутриутробного периода развития животного, формулирует подобный же закон для послеродового периода развития человека: онтогенез есть краткое повторение филогенеза.

С. Холл, доказывая верность своего постулата, сделал довольно интересные в педагогическом отношении выводы. Он говорил о том,

¹ Прейер В. Душа ребенка. — СПб., 1891. — С. 10.

что ребенку необходимо предоставить возможность бесконфликтно проживать объективно заданные стадии своего развития: анимистическую, пещерную, стадию обмена, религиозную и т.д. С именами А. Гезелла и Л. Термена, учениками С. Холла, связывают возникновение нормативного подхода в психологии. Название подхода — от слова «норма». До сих пор в психологических исследованиях лишь фиксировались изменения в психике и поведении ребенка. Вопрос же о том, какое развитие можно считать нормальным, не поднимался.

Эволюционно-биологический способ объяснения психического развития ребенка стал на рубеже XIX и XX веков господствующим, но не единственным, пишет М.Г. Ярошевский. Ряд психологов стремились дополнить его культурно-историческим: соотнести детскую психику с развитием общественных форм и явлений. В данном случае М.Г. Ярошевский делает ссылки на работы Д. Болдуина, Н. Ланге, Т. Рибо, Д. Мид. Подводя итог длительному пути развития детской психологии, М.Г. Ярошевский отмечает, что благодаря стремлению ученых к «изучению особенностей детского поведения возникла необходимость создания всеобщей теории развития психики». К ее решению стремились психологические теории последующего периода — бихевиоризм, фрейдизм и др. Каждая из них обращалась к детской психике как к объекту, на котором в первую очередь может быть испытана верность общих концепций. Таким представляется путь развития детской психологии М.Г. Ярошевский.

Вопросы детской психологии в дореволюционной России

А.А. Никольская свою задачу видит в том, чтобы показать «основные тенденции и направления развития российской возрастной и педагогической психологии, сосредоточив внимание на трех моментах: теоретические проблемы; формирование личности; оптимальные условия для организации обучения».

В истории русской возрастной и педагогической психологии А.А. Никольская выделяет три основных этапа, ориентируясь при этом не только на особенности общеисторического процесса, характерного для данной страны, но и на состояние научной мысли в контексте общекультурного развития в тот или иной исторический период. При этом имеется в виду, что любая научная отрасль отражает *соотношение мировоззренческих позиций*, идейную борьбу на том или ином историческом отрезке времени, с одной стороны, и имеет свои внутренние, характерные для нее, особенности развития, вытекающие из *спецификации стоящих перед ней задач*, основных проблем и направлений исследования — с другой.

Первый условно назван «этапом теоретического обоснования» (середина 50-х — начало 70-х годов XIX в.). Второй этап — 70-е годы — конец XIX века. В это время, по словам автора, происходят формирование основных областей исследовательской деятельности, накопление фактического научного материала в области изучения ребенка и научной организации его обучения. Третий — начало XX века до Октябрьской революции — теоретическая и методологическая работа в области возрастной и педагогической психологии, развертывание научно-организационных начинаний (организация научных учреждений, проведение съездов, выпуск печатных изданий и т.п.).

Исторический путь развития детской психологии в XX веке

Разнообразные подходы к пониманию психики ребенка, разработанные в период развития детской психологии как самостоятельной науки, анализирует Л.Ф. Обухова. Три ключевых принципа определила для себя Л.Ф. Обухова в изложении материала. Принцип историзма, который позволяет рассмотреть все важнейшие проблемы детского развития, возникавшие в разные исторические периоды. Второй принцип связан с разработкой и введением в науку новых методов исследования психического развития. Третий принцип реализуется в анализе развития основных аспектов человеческой жизни — эмоционально-волевой сферы, поведения и интеллекта. На страницах работы Л.Ф. Обуховой нашел отражение сравнительный анализ подходов зарубежной и отечественной психологии к анализу психики ребенка, что имеет огромное методологическое значение.

Что осталось за рамками повествования

Мы коснулись лишь формальной стороны вопроса, имеющего отношение к истории развития детской психологии. Содержательный аспект проблемы остался за рамками нашего повествования. На то есть свои основания: история детской психологии — это особая область исследования со своим предметом и задачами.

Мы стремились лишь назвать основные подходы к анализу исторического процесса, обозначить основные литературные источники, пользуясь которыми можно воссоздать основные этапы развития детской психологии и наполнить их содержанием.

Попробуйте это сделать самостоятельно, в случае необходимости и собственной заинтересованности.

Наша справка

Дарвин Чарлз (1809—1882) — английский естествоиспытатель, создатель эволюционного учения о происхождении видов путем естественного отбора.

Ждан Антонина Николаевна — доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Марцинковская Татьяна Давидовна — доктор психологических наук, профессор Московского педагогического государственного университета.

Никольская Александра Александровна — кандидат психологических наук.

Ярошевский Михаил Григорьевич — доктор психологических наук, профессор, почетный академик РАО, главный научный сотрудник Института истории естествознания и техники РАН.

Словарь понятий

Биогенетический закон — перенос на психическое развитие ребенка соотношения, установленного немецкими естествоиспытателями Ф. Мюллером и Э. Геккелем между онтогенезом (индивидуальным развитием организма) и филогенезом (историческим развитием организмов).

История — действительность в ее развитии, движении; совокупность наук, изучающих прошлое человеческого общества, какой-нибудь области природы, знания.

Норма — установленная мера, средняя величина чего-нибудь.

Онтогенез (от греч. *он*, род. п. *ontos* — сущее, *genesis* — рождение, происхождение) — процесс развития индивидуального организма. В психологии онтогенез — формирование основных структур психики индивида в течение его жизни.

Реконструкция (ре... + лат. *constructio* — построение) — коренное переустройство; перестройка чего-либо с целью улучшения; восстановление чего-либо по сохранившимся остаткам или описаниям.

Ретроспектива (от лат. *retro* — назад + *spektare* — смотреть) — взгляд в прошлое, обозрение того, что было в прошлом.

Формы проведения практических занятий по теме «Исторический очерк становления детской психологии»

Цель: познакомить студентов с основными подходами к анализу исторического пути, проделанному психологической наукой.

Вариант 1. Семинар «Предмет и задачи истории детской психологии»

Как подготовиться к занятию

Прочтите рекомендуемую литературу. Систематизируйте прочитанный материал. Сделайте рисунок-схему, своеобразное наглядное

пособие, в котором нашли бы отражение имеющиеся подходы к анализу исторического процесса становления детской психологии.

Ход занятия

На обсуждение выносятся следующие вопросы:

- а) предмет и задачи детской психологии в исторической перспективе;
- б) биогенетический принцип в психологии: история вопроса;
- в) нормативный подход к исследованию детского развития.

Все желающие высказываются по существу вынесенных на обсуждение вопросов. Формулируют свое отношение к прочитанному материалу, говорят о вопросах, возникших в ходе работы.

Вариант 2. Коллоквиум «Изучаем и систематизируем историко-психологический материал»

Как подготовиться к занятию

Из предложенного списка литературы, посвященной проблемам исторического развития идей детской психологии, выберите одну. Внимательно прочтите материал и подготовьтесь обсуждать его содержание с преподавателем.

Проанализируйте прочитанный материал по следующим вопросам:

- а) что нового вы узнали из прочитанной литературы;
- б) что вам показалось знакомым;
- в) какие новые понятия вы встретили;
- г) какие из них до сих пор используются в научном знании, а какие ушли из употребления;
- е) какие открытия, сделанные нашими предшественниками, до сих пор принимаются во внимание в современных исследованиях;
- ж) какие из них получили новое звучание.

Ход занятия

На занятии воссоздается ситуация индивидуального собеседования преподавателя с каждым студентом в отдельности или с группами студентов (по 3—4) человека. Обсуждается содержание работ, прочитанных студентами. Приблизительный план беседы: что пока-

залось важным и актуальным в работе для практики воспитания и обучения ребенка в современных условиях; какие идеи живы по сей день и активно используются; какие незаслуженно забыты; что нового вы приобрели при чтении работы того или иного автора.

**Вариант 3. Научная конференция на тему
«Вопросы истории детской психологии в работах
наших современников»**

Как подготовиться к занятию

Подготовка предполагает работу с научными статьями в психологических журналах, в которых поднимаются вопросы истории развития науки. Такими журналами являются «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Психологическая наука и образование», «Вестник МГУ. Серия психология» и многие другие. Из перечня статей выберите те, которые имеют отношение к проблемам истории (см. приложение III). Прочтите несколько статей. Систематизируйте их и подготовьте доклад для выступления на импровизируемой конференции в ходе занятия.

Ход занятия

Перед началом занятия собирается информация о темах докладов, устанавливается очередность выступающих, из числа студентов определяется ведущий. По окончании выступлений он подводит итог проделанной работе, а все желающие обмениваются впечатлениями о представленном материале. Говорят о выводах, к которым пришли в результате этого обсуждения.

Вариант 4. Тренинг личностного роста

Как подготовиться к занятию

Из списка рекомендуемой литературы возьмите тот источник, который кажется вам наиболее сложным для понимания. Выберите из его текста одно из положений. Поразмышляйте над его содержанием. Какие ассоциации он у вас вызывает? Как вы думаете, что хотел сказать автор этой фразой? Где подобного рода явления вы встречали? Где и как полученное знание можно использовать? Как его можно использовать в практике воспитания и обучения ребенка?

I

Ход занятия

Работа в подгруппах. Поделитесь с коллегами своими размышлениями, своими находками, открытиями. Расскажите им о полученных результатах. Все вместе подведите итог домашнему заданию. Оформите результаты обсуждения в виде небольшого сообщения. Представьте его коллегам во время общего обсуждения. Подводя итог занятию, ответьте на вопрос: что положительного было для вас сегодня на практическом занятии?

Вопросы для самопроверки

1. Что такое история науки?
2. Что вам известно о выработке единой теории?
3. В чем суть принципа историзма?
4. Назовите методы истории психологии как отрасли научного знания.
5. В чем суть теоретической реконструкции исторических материалов?
6. Что такое «биографический» и «автобиографический» методы?
7. Анализ частоты научных ссылок: в чем суть данного метода?
8. Назовите основные этапы развития психологической науки.
9. В чем суть биолого-эволюционистского подхода к анализу психики ребенка?
10. В чем суть культурно-исторического подхода к анализу детского развития?
11. Перечислите основные вехи развития возрастной психологии дореволюционной России.

^

Литература

Возрастная и педагогическая психология. — М., 1984. — С. 27—47. *Ждан А.Н.* История психологии. — М., 1990.
Марцинковская Т.Д. История детской психологии. — М., 1998. *Никольская А.А.* Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. — Дубна, 1995.
Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. — М., 1995. *Ярошевский М.Г.* История психологии. — М., 1976. — С. 273—281.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ПСИХОАНАЛИЗ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

Глубинные чувства и переживания ребенка — предмет изучения психоанализа. Психоанализ как метод лечения.

Психоанализ как направление психологии. Два открытия З. Фрейда. Бессознательное и его содержание: категория бессознательного; три вида бессознательного. Влечения. Стадии психосексуального развития ребенка. Оральная стадия развития. Анальная стадия развития. Фаллическая стадия. Эдипов комплекс. Феномен идентификации. Латентная стадия развития. Генитальная стадия развития. Структура личности. Человек и общество: суть отношений. Ребенок и общество. Дж. Боулби, Р. Шпитц, Р. Заззо о влиянии разлуки с матерью на психическое развитие ребенка. А. Фрейд о конфликтном сосуществовании ребенка и общества. Э. Эриксон: стадии психосоциального развития человека. К. Флэйк-Хобсон о педагогических приложениях концепции З. Фрейда.

Основные понятия: сознательное, предсознательное, бессознательное, Оно, Я, сверх-Я, либидо, танатос, конфликт.

Психоанализ (глубинная психология) — одно из первых направлений, появившихся в результате разделения психологии на разные школы. Предметом психологии здесь стали глубинные структуры психики, а методом их исследования — психоанализ.

Категория «психоанализ» содержит в себе два значения: психоанализ как метод лечения и психоанализ как направление психологии. «Психоанализ возник как метод лечения, но почти сразу же он был воспринят как средство получения психологических фактов, которые и стали основой психологической системы».

Психоанализ как метод лечения

Психоанализ (от *греч.* *psyche* — душа и *analysis* — разложение, расчленение) — совокупность способов выявления в психотерапевтических целях особенностей переживаний и действий человека, обусловленных неосознаваемыми мотивами.

С точки зрения З. Фрейда, опыт первых детских переживаний на уровне *бессознательного* оказывает влияние на взрослого человека. *Импульсивные желания*, которые никогда не переступают через *Оно*,

4. О. А. Шагравва

впечатления, которые благодаря *вытеснению* опустились сюда, — бессмертны. Спустя десятилетия, по словам З. Фрейда, они ведут себя так, как будто возникли заново. Терапевтическое действие лечения, по З. Фрейду, состоит в том, чтобы все эти бессознательные моменты сделать осознанными и подвергнуть анализу.

Вам показался этот материал сложным? Поработайте с ним. Прочтите его несколько раз. Подчеркните карандашом слова, которые вы не встречали до сих пор в литературе. Наверное, такими словами окажутся «бессознательное», «импульсивные желания», «Оно», «вытеснение», «заряд энергии», «аналитическое лечение». И это верно. Ибо многие из них были введены в психологию именно З. Фрейдом.

Постарайтесь систематизировать выделенные понятия в виде рисунка-схемы, обозначив связи и отношения между ними. Обратите внимание на то, что в данном случае при выполнении этого задания критерием правильности создания такой схемы является лишь ее соответствие вашему собственному представлению о сути высказывания З. Фрейда.

Психоанализ как направление психологии

Психоанализ — направление, созданное З. Фрейдом и его последователями. К числу последователей учения З. Фрейда относят: аналитическую психологию; индивидуальную психологию; неотрейдизм.

Предмет исследования психоанализа — глубинные чувства и переживания человека.

Основу теоретической концепции З. Фрейда составляют два открытия: открытие *бессознательного* и открытие *сексуального начала психики человека*.

Согласно первому утверждению психоанализа, психические процессы сами по себе бессознательны, сознательны лишь отдельные акты и стороны душевной жизни.

Второе положение, которое психоанализ считает одним из своих достижений, утверждает, что влечения, которые можно назвать сексуальными, играют невероятно большую роль в возникновении нервных и психических заболеваний. Более того, эти же сексуальные влечения участвуют в создании высших культурных, художественных и социальных ценностей человеческого духа.

Бессознательное в концепции З. Фрейда

З. Фрейд выводит содержание бессознательного из того воздействия, которое оно оказывает на поведение человека. Точное определение бессознательному, по мысли З. Фрейда, дать нельзя.

З. Фрейд говорит, что мы называем процесс бессознательным, когда предполагаем, что он активизировался сейчас, хотя ничего о нем не знаем.

Три вида бессознательного выделяет З. Фрейд. Одно из них легко превращается в *сознательное*. Превращение другого бессознательного в сознательное затруднено. Это превращение происходит с трудом. Первое З. Фрейд назвал *предсознательным*, второе — собственно *бессознательным*. Однако, по словам З. Фрейда, психоаналитическая работа требует употребления категории «бессознательное» еще и в третьем смысле. Чтобы это не вносило некоторую путаницу, З. Фрейд назвал эту часть личности *Оно*.

Итак, предсознательное, собственно бессознательное и Оно — суть содержания категории «бессознательное».

Обратитесь к словарю понятий, разведите для себя понятия бессознательного, сознательного, предсознательного, Оно.

З. Фрейд различает два рода влечений. Первый из них — *сексуальные влечения (эрос)*. Этот род влечений охватывает не только половое влечение, сублимированные влечения, но и инстинкт самосохранения. Эрос стремится усложнить жизнь и при этом сохранить ее. Этот класс влечений был назван З. Фрейдом *либидо*.

Влечения, которые можно назвать сексуальными в узком и широком смысле слова, играют, по З. Фрейду, огромную роль в возникновении нервных и психических заболеваний. Они же принимают участие, как уже было отмечено выше, в создании высших культурных, художественных и социальных ценностей человеческого духа, и их вклад нельзя недооценивать. Второй род влечений — *влечение к смерти*, задачей которого является, по словам З. Фрейда, возвращение всех живых организмов в безжизненное состояние, получил название *танатос*.

Эрос и стремление к смерти борются в Оно.

Психосексуальное развитие человека

Сексуальное развитие ребенка, по З. Фрейду, проходит ряд этапов, а не возникает вдруг в пубертатный период (между 12 и 14 годами). То, что у детей нет никакой сексуальной жизни (сексуального возбуждения, сексуальных потребностей и своего рода удовлетворения) с биологической точки зрения совершенно невероятно, говорит З. Фрейд.

С позиции З. Фрейда общая картина развития сексуальности в детском возрасте выглядит так: сексуальная жизнь (функция либидо) появляется в жизни человека не как нечто готовое и не обнаруживает

4*

простого роста. Она проходит ряд этапов, не похожих друг на друга. Поворотным пунктом в этом развитии становятся подчинение всех сексуальных частных влечений примату гениталий и вместе с этим подчинение сексуальности функции продолжения рода. До этого существует «рассеянная сексуальная жизнь, самостоятельное проявление отдельных частных влечений, стремящихся к получению удовольствия от функционирования органов».

На каждой стадии интересы ребенка и окружающих его людей сосредоточены вокруг какой-то определенной части тела, которая служит для самого ребенка источником получения удовольствия. Этот интерес взрослых и получение удовольствия ребенком — своеобразные критерии выделения стадий психосексуального развития. Характер протекания каждой из стадий оказывает определенное воздействие на формирование личностных качеств ребенка.

Оральная стадия развития

Первые сексуальные побуждения у грудного младенца проявляются в связи с другими жизненно важными функциями. Его главный интерес направлен на прием пищи. Когда он, насытившись, засыпает на материнской груди, у него появляется выражение блаженного удовлетворения. Это обстоятельство говорит З. Фрейду о том, что акт сосания сам по себе доставил ему удовлетворение.

Эта стадия названа З. Фрейдом *оральной* фазой. Она охватывает первый год жизни ребенка.

Эрогенными зонами в данном случае являются слизистые оболочки рта и губ.

Высшая степень удовлетворения на стадии грудного вскармливания может привести к тому, что, став взрослым, ребенок будет предельно самостоятельным без видимых на то оснований. И наоборот, неудовлетворенность, неприятные ощущения в этот период могут обусловить формирование очень зависимого взрослого. Такие люди постоянно раздражены, агрессивны, саркастичны, склонны к перееданию, грызут ногти, много говорят, курят, любят жевательную резинку. Все они «застряли на оральной стадии развития», как сказал бы З. Фрейд.

Случай из консультативной практики

О том, что интересы ухаживающих за ребенком взрослых сосредоточены вокруг рта, говорит один очень простой пример. Прислушайтесь, о чем говорят молодые мамы, встретившись на прогулке. Конечно о том, сколько молока выпивает их ребенок. Они бывают очень обеспокоены тем обстоятельством, что ребенок «не дотягивает» до дневной нормы приема пищи или выпивает молока меньше, чем его ровесники.

Анальная стадия развития

То, что мы имеем возможность наблюдать при приеме пищи на оральной стадии, обнаруживается отчасти на стадии, названной З. Фрейдом *анальной*.

Младенец испытывает ощущение удовольствия при мочеиспускании, испражнении и старается совершать эти акты так, чтобы они доставляли ему возможно большее удовольствие.

На данном этапе внешний мир выступает против него, прежде всего потому, что заставляет его освобождаться от своих экскрементов не в любой момент, а когда это определяют другие лица. А потому ребенок вынужден обменивать удовольствие на социальное достоинство. Свои же выделения он расценивает как часть своего тела и использует их в качестве «подарка», чтобы наградить лиц, которых он особенно ценит. Так характеризует З. Фрейд вторую фазу сексуального развития ребенка. Она охватывает второй и третий годы жизни.

На этой стадии ребенку прививаются навыки туалета. Дети, которые успешно прошли данную стадию, отличаются гибкостью мышления, великодушием, аккуратностью — чертами, которые сохраняются на всю жизнь. Быстрое и сопряженное с насилием приучение к горшку может обернуться тем, что ребенок «зациклится» на постоянных требованиях чистоты, на излишней приверженности правилам гигиены, чрезмерной опрятности. И наоборот, считает К. Флэйк-Хобсон, если родители не обращают внимания на то, как и куда ребенок оправляет свои естественные потребности (в горшок, в ползунки или на пол), то в результате может сформироваться взрослый, склонный к негативизму, анархичности в поведении, к желанию лидерства.

Итак, сексуальная жизнь ребенка исчерпывается именно появлением ряда частных влечений, которые независимо друг от друга пытаются получить удовольствие частично от собственного тела, частично уже от внешнего объекта.

Фаллическая стадия развития

Очень скоро, пишет З. Фрейд, среди органов, от которых ребенок получает удовольствие, выделяются гениталии. Это происходит с 4-го по 6-й год жизни ребенка. Стадия названа *фаллической*. Внимание ребенка приковано к гениталиям.

Дети, успешно преодолевшие данную стадию, обычно легко разрешают конфликты посредством отождествления себя с родителями того же пола. Они начинают копировать образцы поведения, интонацию речи, прически и т.д. Так интерпретирует концепцию З. Фрейда К. Флэйк-Хобсон.

Пример из педагогической практики

Педагогическая практика преподносит массу сюрпризов в этом отношении. Девушка 20 лет, педагог, рассказывает: «Я пришла в детский сад, едва закончив педагогический колледж. Зайдя однажды в туалет, я застала сцену, происходящую между мальчиком и девочкой. Я увидела то, о чем не принято говорить вслух. Но я была совершенно растеряна, я не знала, что делать, как поступить».

Из дневника матери

Вите 5 лет.

Пришли из детского сада, погуляли, поужинали. Стали переодеваться. Снимаем колготки и шорты. И вдруг ... Витя сбрасывает с себя трусишки и начинает прыгать голышом. Что делать? Рядом сидит старший брат, а он такое вытворяет. Решила не замечать. Промолчала.

На следующий день все повторилось. Я задумалась. «Почему мне не хотелось бы, чтобы он так поступал?» — задаю себе вопрос. И отвечаю: «Потому что это не принято. В нашей культуре такое поведение не приветствуется. А что мне мешает прямо объяснить малышу?»

Я одела Витю, а потом тихонько на ушко сказала, что такое поведение считается неприличным. Но если ему очень хочется так себя вести, то пусть делает так, когда я одна. При старшем братике и папе так себя вести не стоит. Он все понял. И больше такого не повторялось.

Эдипов комплекс.

Эдипов комплекс — характерная установка ребенка по отношению к родителям, которая складывается в фаллической фазе сексуального развития примерно между 3 и 4 годами. Назван по имени героя древнегреческой легенды царя Эдипа, который, не зная того, убил собственного отца и женился на собственной матери.

«Легко заметить, что маленький мужчина один хочет обладать матерью, воспринимает присутствие отца как помеху, возмущается, когда тот позволяет себе нежность по отношению к матери, выражает свое удовольствие, если отец уезжает или отсутствует. Часто он выражает свои чувства словами, обещая матери жениться на ней.

У девочки отношения к матери и отцу складываются же подобным образом: нежная привязанность к отцу, потребность устранить мать как лишнюю и занять ее место. Этот комплекс у девочки назван комплексом Электры».

По словам З. Фрейда, часто сами родители оказывают решающее влияние на пробуждение эдиповой установки у ребенка. Так, в семье, где несколько детей, отец может отдавать предпочтение дочери, а мать — сыну.

Эдипов комплекс может превратиться в комплекс семейный. Это происходит, когда в семье появляются другие дети. Опираясь на эгоистическое чувство, он (Эдипов комплекс) мотивирует, говоря словами З. Фрейда, отрицательное отношение ребенка к появлению братьев и сестер, желание непременно устранить их. Об этих чувствах дети заявляют открыто гораздо чаще, чем о чувствах, имеющих своим источником родительский комплекс.

Так З. Фрейд описывает и объясняет механизм возникновения детской ревности.

Инфантильный выбор объекта симпатии и эмоциональной привязанности, пишет далее З. Фрейд, был лишь слабой прелюдией, задавшей направление выбора объекта сексуальных предпочтений в период половой зрелости. Здесь происходят бурные эмоциональные процессы в направлении Эдипова комплекса или реакции на него, которые, однако, по большей части остаются вне сознания. С этого времени индивид должен посвятить себя задаче отхода от родителей. Только после ее решения он может перестать быть ребенком, чтобы стать членом социального целого. Все ли вам понятно? Понятно ли вам то, что к определенному возрасту Эдипов комплекс, как и комплекс Электры, должен быть преодолен? Как происходит это преодоление? Плавно и спокойно? Или достаточно бурно? Преодоление происходит на уровне сознания? Бессознательного? И что значит «должен быть преодолен»? Для чего? Почему это важно для человека?

Для сына, продолжает З. Фрейд свою мысль, эта задача состоит в том, чтобы отделить свои либидозные желания от матери и использовать их для выбора постороннего реального объекта любви. Он должен примириться с отцом, если оставался с ним во вражде, или освободиться от его давления, если в виде реакции на детский протест ребенок попал в подчинение к нему. Эти задачи стоят перед каждым. Но, отмечает З. Фрейд, удивительно, как редко удается их решить идеальным образом. Именно потому Эдипов комплекс З. Фрейд считает «ядром неврозов».

Кто он, этот «посторонний реальный объект любви»?

Идентификация — очень важная форма связи с другим лицом, вероятно, самая первоначальная. Но с выбором объекта, связанного с удовлетворением сексуальных влечений, З. Фрейд ее не отождествляет. Идентификация (отождествление) — бессознательный процесс, благодаря которому индивид (например, ребенок) ведет себя, думает и чувствует, как это делал бы другой человек, с которым он себя идентифицирует (например, мать или отец). Процесс идентификации играет чрезвычайно важную роль в формировании личности.

В соответствии с концепцией З. Фрейда в период фаллической стадии развития, в тот период, когда ребенок проявляет самые теплые

отношения к родителю противоположного пола (когда он имеет такую возможность), он копирует, перенимает формы поведения родителя одного с ним пола.

Латентная стадия развития

Примерно с 6 до 12 лет наблюдаются затишье и спад в сексуальном развитии. Этот период назван З. Фрейдом *латентным*. Большинство переживаний и душевных движений в латентный период подвергается «инфантильной амнезии», которая «окутывает наши первые годы и отчуждает их от нас». Истоки такой забывчивости лежат в сексуальной жизни. Это забвение, по сути, является результатом вытеснения. А потому в процессе психоанализа ставится задача восстановить в памяти этот забытый период жизни. Дети, успешно идентифицировавшие себя с представителями того же пола, начинают не только копировать, но и быстро усваивать нормы поведения, соответствующие их полу и одобряемые обществом.

Генитальная стадия развития

Генитальная фаза (с начала пубертатного периода) — фаза развитой сексуальности. Она охватывает период от 12 до 18 лет. Частные влечения здесь подчиняются господству либидо, удовлетворяются путем *нормальной половой деятельности*.

Последним двум стадиям — латентной и генитальной — З. Фрейд уделял мало внимания. Он утверждал, что основные личностные характеристики человека закладываются в возрасте 5—6 лет.

Согласно теории З. Фрейда, успешное преодоление оральной, анальной и фаллической стадий обуславливает формирование психически здоровой личности. Трудности же на этих стадиях приводят к серьезным проблемам во взрослом состоянии.

В силу того что сексуальное развитие, по З. Фрейду, является «системообразующим» фактором всего развития в целом, то и данная схема сексуального развития рассматривается как схема развития личности вообще.

Структура личности

Психический аппарат личности З. Фрейд раскладывает на три основные составляющие: «Сверх-Я», «Я» и «Оно».

Я

По определению, Я — подструктура душевной жизни, выступающая посредником между Сверх-Я и Оно, индивидом и реальностью. Несет на себе функцию восприятия внешнего мира и приспособления к нему, стремится учесть и согласовать между собой требования реальности, Оно и Сверх-Я. Подчиняется принципу реальности.

Я — расчленимо, пишет З. Фрейд. Это расчленение пусть на какое-то время, но возможно. Так, Я может взять себя в качестве объекта, обращаться с собой, как с прочими объектами, наблюдать себя, критиковать и т.д. Затем части могут снова объединиться.

Сверх-Я

У Сверх-Я есть по крайней мере три функции: самонаблюдение, совесть, носитель идеала. Я-идеал — это то, с чем себя соизмеряет Я, к которому оно стремится, чье требование постоянного совершенствования оно стремится выполнить. Сверх-Я является «представителем всех моральных ограничений, поборником стремления к совершенствованию».

Сверх-Я — наша совесть — не является чем-то данным в нас изначально. По мысли З. Фрейда, маленький ребенок аморален. У него, по словам З. Фрейда, нет внутренних тормозов против стремлений к удовольствию. Роль, которую берет на себя Сверх-Я, исполняется сначала внешней силой, родительским авторитетом. Родительское влияние на ребенка основано на проявлениях знаков любви и угрозах наказаниями. Последние свидетельствуют об утрате любви и сами по себе должны вызывать у ребенка страх.

Этот реальный страх, по мнению З. Фрейда, является предшественником более позднего страха совести. Но пока он царит, нет нужды говорить о Сверх-Я.

В процессе развития ребенка на формирование инстанции Сверх-Я влияют также лица, замещающие родителей: воспитатели, учителя, идеальные примеры. Как Я, так и Сверх-Я могут оставаться также бессознательными.

Оно

Оно — это хаос, котел, полный бурлящих возбуждений. Оно открыто соматическому, вбирая оттуда в себя инстинктивные потребности. Благодаря влечениям Оно наполняется энергией, но не имеет организации, не обнаруживает общей воли, а лишь стремление

«удовлетворить инстинктивные потребности при сохранении принципа удовольствия» — в таких эпитетах З. Фрейд описывает содержание Оно. Оно не знакомы никакие оценки, никакие добро и зло, никакая мораль. Принцип удовольствия управляет здесь всеми процессами.

По мысли З. Фрейда, культура была создана под влиянием жизненной необходимости, за счет удовлетворения влечений. Она же постоянно воссоздается благодаря тому, что отдельная личность, вступая в человеческое общество, снова жертвует удовлетворением своих влечений в пользу общества.

Среди этих влечений значительную роль, по мнению З. Фрейда, играют сексуальные влечения. При этом они могут *сублимироваться*, отклоняться от своих сексуальных целей и направляться на цели, социально более высокие, уже не сексуальные. Однако, как отмечает З. Фрейд, такая конструкция весьма неустойчива. Сексуальные влечения подавляются с трудом. Каждому, кому предстоит включиться в создание культурных ценностей, грозит опасность, что его сексуальные влечения не допустят такого их применения. Общество не знает более страшной угрозы для своей культуры, чем высвобождение сексуальных влечений и их возврат к изначальным целям, заключает З. Фрейд. Отсюда следует, что суть отношений человека и общества, ребенка и общества — конфликт: человек рождается с определенными импульсами и инстинктами-влечениями, а общество накладывает на них запрет (табу).

А. Фрейд о содержании конфликта между ребенком и обществом

Естественные потребности детей, как отмечает А. Фрейд, довольно часто не совпадают с общепринятыми в западной культуре обычаями и традициями. Отсюда — конфликтное существование ребенка и общества и настоятельная необходимость ввести родителей в чуждый им эмоциональный мир ребенка.

До того как ребенок достигнет определенной степени самостоятельности, он во всех своих потребностях зависит от окружающего мира, объясняет А. Фрейд. Там, где родители руководствуются в своих действиях не потребностями ребенка, а следуют безличным, жестким предписаниям, возникают сложности, которые обнаруживают себя в нарушениях сна, кормления, в возникновении процессов элиминации, страха одиночества. В четырех сферах этих отношений А. Фрейд фиксирует несовпадение естественных потребностей детей с общепринятыми в обществе требованиями: сон, кормление, воспитание опрятности, одиночество.

Случай из консультативной практики

В ходе бесед с матерями мы задаем вопрос: «Хотели бы вы хоть короткий промежуток времени побыть без ребенка?»

Ответ: «Да».

Вопрос: «Что вы делаете для того, чтобы выполнить свое желание?»

Ответ: «Укладываю ребенка спать».

Дети имеют свое средство, чтобы облегчить путь от бодрствования ко сну, продолжает А. Фрейд. Они прибегают с этой целью к сосанию пальца, мастурбации, однако они зависят в их свободном использовании от терпимости матери. Согласно детской природе, засыпание происходило бы легче всего в постели матери, в теснейшем соприкосновении с излучаемым ею теплом — примитивное желание, противоречащее всем гигиеническим (а также аналитическим) предписаниям нашего времени.

В связи с кормлением, обращает внимание А. Фрейд, ребенку лишь в самых редких случаях предоставлено выбирать: когда должна быть еда (кроме кормления младенца по потребности), из чего она должна состоять и сколько ребенок хочет съесть. Нередко бывает так, что маленький ребенок достаточно долго может ждать кормления, оставаясь голодным. И наоборот, его могут насильно кормить, когда он вовсе не голоден.

Воспитание опрятности слишком часто начинается в возрасте, в котором еще нет ни способности к овладению сжимающими мышцами, ни развития телесной самостоятельности, находим мы у А. Фрейда.

О какой опрятности говорит А. Фрейд? Какую телесную самостоятельность она подразумевает?

Обратитесь к работе А. Фрейда «Норма и патология детского развития». Найдите там примеры, посвященные вхождению ребенка в ситуацию детского сада.

Э.Эриксон о развитии здоровой личности

Литература, в которой освещаются подходы Э. Эриксона к анализу жизненных циклов человека, обширна. Работы Т.Д. Марцинковской, Л.Ф. Обуховой, Д. Ляликова, Л. Ковара, К. Флэйк-Хобсона. В последние годы вышло несколько работ Э. Эриксона. Среди них — «Идентичность: юность и кризис», «Детство и общество». Если представится возможность и возникнет желание, прочтите эти работы Э. Эриксона.

В общих чертах концепцию Эриксона можно было бы описать следующим образом. В своей концепции, в отличие от З. Фрейда, Э. Эриксон делает акцент на влиянии социальных, исторических и культурных факторов на детское развитие. Он предлагает стадии психосоциального развития человека. Стадий всего 8: старость, взрос-

лость, юность, подростковый возраст, школьный возраст, возраст игры, раннее детство, младенчество.

На каждой из восьми стадий человек испытывает специфический кризис, суть которого составляет конфликт между противоположными состояниями сознания и психики. Если конфликт разрешается успешно, то кризис не принимает острых форм и заканчивается образованием определенных личностных качеств, в совокупности составляющих тот или иной тип личности.

Младенчество — конфликт между доверием и недоверием к окружающему миру (первый год жизни). В случае благополучного разрешения конфликта в пользу положительных характеристик здесь формируется *надежда*.

Раннее детство — конфликт между чувством независимости и ощущением стыда и сомнения (1—3 года). Здесь формируется *воля*.

Возраст игры — конфликт между инициативностью и чувством вины (4—5 лет). Здесь формируется *целенаправленность*.

Школьный возраст — конфликт между трудолюбием и чувством неполноценности (6—11 лет). Здесь складывается такое качество личности, как *умение*.

Подростковый возраст — конфликт между пониманием принадлежности к определенному полу и непониманием форм поведения, соответствующих данному полу (12—18 лет). Здесь — *верность*.

Юность — конфликт между стремлением к интимным отношениям и ощущениям изолированности от окружающих (раннее взросление). Здесь формируется такое качество, как *любовь*.

Взрослость — конфликт между жизненной активностью и сосредоточенностью на себе, своих возрастных проблемах (нормальное взросление). Здесь, считает Э. Эриксон, должна иметь место *забота*.

Старость — конфликт между ощущением полноты жизни и отчаянием. Здесь формируется *мудрость*.

Если конфликт не разрешается в отведенное для него время, то его разрешение переносится на следующую стадию. Однако разрешиться он может в этом случае лишь с большей затратой эмоциональных сил.

Рассматривать стадии жизненного пути человека Э. Эриксон начинает с последней стадии.

Какими мы будем в старости, зависит от того, как разрешались конфликты на протяжении жизни человека. Человек может развиваться по линии благополучного разрешения конфликта: в пользу доверия, чувства независимости, инициативности, трудолюбия, понимания принадлежности к определенному полу, стремления к интимным отношениям, жизненной активности. Завершением такого пути развития личности будет мудрость на этапе «старость».

Наряду с формированием инициативы, предприимчивости и других позитивных, с точки зрения Э. Эриксона, качеств личности мы можем

обращаться к совести ребенка, воспитывать у него чувства стыда и сомнения. Последние составляют иную линию развития человека, ведущую к возникновению в старости чувства отчаяния и одиночества. А потому ориентация воспитателя на формирование позитивных качеств (надежды, инициативы, умений и т.п.) ребенка должна иметь перевес. То есть мы как педагоги должны чаще поддерживать инициативу ребенка дошкольного возраста, чем воспитывать чувство вины.

Что осталось за рамками повествования

За рамками повествования остались работы Дж. Боулби, Р. Шпитца, Р. Заззо о влиянии разлуки с матерью на психическое развитие ребенка; многочисленные работы представителей психоанализа — К. Юнга, А. Адлера, А. Фрейда, да и самого З. Фрейда; многочисленные художественные произведения — романы и пьесы о жизни З. Фрейда, в которых прослеживается история возникновения его научных идей.

Обращайтесь к литературе. Находите эти работы в библиотеках и книжных магазинах. Откройте для себя удивительный мир научных исследований и парадоксов.

Ознакомьтесь с работами М.И. Лисиной, в которых она вступает в заочный диалог с представителями психоанализа по вопросу об абсолютизации роли биологической матери в детском развитии.

Наша справка

Адлер Альфред (1870—1937) — австрийский психолог, представитель психоаналитического направления в психологии. Создал научную школу «индивидуальной психологии».

Боулби Джон — английский врач-психиатр, доктор медицины, специалист по детской психиатрии и психоанализу.

Заззо Рене — представитель психоанализа, отстаивающий идею о роли биологической матери в детском развитии, провел ряд этнографических исследований.

Фрейд Анна (1895—1982) — исследовательница детского развития. Разрабатывала классическую теорию детского психоанализа.

Фрейд Зигмунд (1856—1939) — австрийский психолог, создатель психоанализа. Источником многих физических заболеваний рассматривал неосознаваемые человеком комплексы, которые, будучи вытесненными из сознания, вызывают патологические симптомы.

Шпитц Рене — американский психолог. Занимается проблемой общения ребенка на ранних стадиях онтогенеза. Исследует эту проблему в рамках психоанализа.

Юнг Карл-Густав (1875—1961) — швейцарский психиатр, психолог, основатель аналитической психологии.

Словарь понятий

Амнезия (от греч. а — отриц. частица и мнемезис — память) — нарушение памяти, возникающее при различных поражениях мозга. Различают и амнезию защитную — забывание (вытеснение) неприятного, травмирующего прошлого опыта. Во втором значении понятие амнезии встречается в концепции З. Фрейда.

Влечение — психическое состояние, выражающее недифференцированную, неосознанную или недостаточно осознанную потребность субъекта. Влечение является преходящим явлением, поскольку представленная в нем потребность либо угасает, либо осознается, превращаясь в конкретное желание, намерение, мечту.

Вытеснение — перевод психического содержания из сознания в бессознательное и удерживание его в бессознательном состоянии. Поддерживается определенными бессознательными силами. Один из важнейших защитных механизмов, благодаря которому неприемлемые для Я желания становятся бессознательными.

Инфантильный — детски недоразвитый, отличающийся инфантилизмом. Инфант в переводе с испанского — дитя, ребенок.

Культура (от лат. cultura — возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) — специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленной в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе. В понятии культура фиксируется общее отличие человеческой жизнедеятельности от биологических форм жизни.

Пубертатный период — половозрелый, «возмужалый»; пубертатный период — период наступления половой зрелости.

Сублимация — отклонение энергии сексуальных влечений от их прямой цели получения удовольствия и продолжения рода и направление ее к несексуальным (социальным) целям.

Эдипов комплекс (у мальчиков), *комплекс Электры* (у девочек), процесс идентификации — атрибуты фаллической стадии психосексуального развития ребенка.

Элиминация — исключение, удаление, устранение.

Формы проведения практических занятий по теме «Психоанализ о закономерностях детского развития»

Цель: усвоение основных понятий психоанализа и применение установленных им закономерностей в практике воспитания ребенка.

Вариант 1. Семинар «Закономерности детского развития с позиции психоанализа»

Как подготовиться к занятию

Прочтите внимательно содержание лекции. Запишите в тетрадь основные понятия, с которыми работал психоанализ, прослеживая за-

кономерности детского развития. Сравните полученный список со списком ваших коллег по учебе. Внесите в него необходимые коррективы. Раскройте содержание каждого из понятий, обратившись к специальной литературе, например к З. Фрейду.

На выбор прочтите одну из работ З. Фрейда. Это может быть даже небольшая статья. Особое внимание уделите определениям основных понятий психоанализа.

Обратитесь к работам М.И. Лисиной. Назовите основные линии критики М.И. Лисиной ряда положений психоанализа. Сформулируйте собственное отношение к заочному диалогу двух психологических школ.

Ход занятия

На занятии обсудите следующие вопросы:

- а) основные понятия концепции З. Фрейда;
- б) основные положения концепции З. Фрейда;
- в) развитие идей З. Фрейда в работах А. Фрейд, Дж. Боулби, Р. Заззо, Р. Шпитца;
- г) Э. Эриксон о стадиях психосоциального развития человека;
- д) заочный диалог о роли близких взрослых в детском развитии между представителями психоанализа и школой М.И. Лисиной.

Сформулируйте собственное отношение к концепции психоанализа. В чем могут состоять его педагогические приложения? Какие открытия З. Фрейда можно использовать в практике повседневного общения с ребенком дошкольного возраста?

Вариант 2. Психологическая консультация «Отвечаем на вопросы практики с точки зрения психоанализа»

Как подготовиться к занятию

Тщательно проработайте литературу. Заучите основные категории и положения психоаналитического подхода к анализу психики человека: научитесь произносить категории и формулировать основные положения психоанализа вслух.

Обратитесь к своей профессиональной деятельности. Подумайте, какие вопросы вы хотели бы адресовать психоанализу. Среди вопросов могут быть такие, которые возникают перед вами ежедневно, типа: Детская сексуальность и формы ее проявления в детском саду. Каким должно быть ответное поведение (реакция) воспитателя? Как относиться к вопросу повышенного интереса ребенка к половым органам?

Как совместить в такой ситуации предостережения психоанализа и необходимость воспитания социально-приемлемых форм поведения? Подготовьтесь вынести на обсуждение вопросы, даже если вам кажется, что они далеки от того, чтобы рассматривать их с психоаналитических позиций.

Ход занятия

В течение 5—10 минут предлагаются вопросы для обсуждения. В случайном порядке формируются подгруппы по 3—4 человека. Каждая из них получает (или выбирает) для обсуждения вопрос. Задача участников обсуждения — ответить на поставленный вопрос с позиции психоанализа. В процессе работы следите за тем, чтобы в анализе ситуации и поиске ответа на вопрос вы оперировали понятиями психоанализа (Я, Сверх-Я, Оно, влечения, либидо, вытеснение, сублимация, идентификация и т.п.). По окончании работы каждая из подгрупп делает сообщение о ходе обсуждения и дает свой вариант ответа на поставленный вопрос.

Вариант 3. Научная конференция
«Современные исследования о законах,
открытых психоанализом»

Как подготовиться к занятию

Следует обратиться к статьям, опубликованным в психологических журналах (см. приложение III). В них содержится, как правило, большое число статей, посвященных решению проблем, разрабатываемых в русле психоанализа. Прочтите их, систематизируйте собранный материал, подготовьте сообщение.

Ход занятия

В ходе занятия заслушиваются выступления. Чтобы каждый студент, подготовивший доклад, был услышан, целесообразно группу разбить на подгруппы (в случайном порядке) по 4—5 человек. В течение 40 минут подготовленные сообщения заслушиваются в подгруппах. Участники делятся своими открытиями и находками. По окончании этого времени каждая из групп информирует остальных участников занятия о заслушанных выступлениях.

Вариант 4. Тренинг личностного роста

Как подготовиться к занятию

Предполагается, что в ходе подготовки студенты ознакомятся с рекомендуемой литературой. В прочитанных текстах необходимо найти теоретическое положение, которое вами совершенно не понято или вызывает сомнение. Выпишите это положение.

Ход занятия

Работа в парах. Участники диалога работают над непонятыми формулировками, пытаются понять их смысл и осознать их значение для практики воспитания ребенка дошкольного возраста. Работа идет над содержанием положения. Задача участников обсуждения — объяснить друг другу непонятые формулировки.

По сигналу ведущего образуются новые пары. Новым собеседникам необходимо рассказать о том, что обсуждалось и к каким выводам они пришли в предыдущей паре. Затем вновь происходит смена партнеров по общению. Теперь необходимо рассказать друг другу о содержании бесед в двух предыдущих парах.

По окончании работы подводятся итоги. Постарайтесь ответить на следующие вопросы.

- а) Что положительного было для вас на этом занятии?
- б) Какие открытия вы для себя сделали?
- в) Где полученные знания вы будете использовать?

Вариант 5. Коллоквиум по работам Э. Эриксона, З.Фрейда, А. Фрейд

Как подготовиться к занятию

Предметом обсуждения на коллоквиуме могут стать работы:

- а) Э. Эриксона «Детство и общество»;
- б) А. Фрейд «Психология "Я" и защитные механизмы»;
- в) А. Фрейд «Норма и патология детского развития». Выделите основные положения избранной вами работы. Что вам

представляется в ней чрезвычайно ценным для практики воспитания маленького ребенка? Какие открытия вы сделали? Что нового узнали, а что вам показалось знакомым? Подготовьтесь обсудить эту работу с преподавателем.

Ход занятия

Занятие проходит в форме индивидуального собеседования. Студенты по очереди садятся перед преподавателем и рассказывают о том, что изучено, что усвоено, что понято. Высказывают свое отношение к прочитанному.

Вопросы для самопроверки

1. В чем суть психоанализа как метода лечения неврозов?
2. Дайте общую характеристику психоанализу как направлению в психологии.
3. Какова позиция психоанализа в решении вопроса о движущих силах психического развития?
4. Каков характер отношений человека и общества?
5. Каковы причины конфликта, возникающего в системе отношений человек—общество?
6. Какова структура психической личности?
7. Каково содержание Оно?
8. В чем особенность структуры, названной Сверх-Я?
9. Каковы задачи Я в структуре личности?
10. Назовите два рода влечений, выделенных З. Фрейдом.
11. Какие стадии психосексуального развития ребенка выделил З. Фрейд?
12. Дайте краткую характеристику каждой из них.
13. В чем суть Эдипова комплекса? Комплекса Электры?
14. Где полученные знания о сути психоаналитических подходов к изучению и объяснению психики ребенка можно использовать?
15. Как бы вы сформулировали педагогические приложения, исходя из основных положений психоанализа?
16. Как изменилась ваша позиция педагога после изучения концепции З. Фрейда и его последователей?
17. В чем коренное отличие концепции Э. Эриксона от концепции З. Фрейда?

Литература

- Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. — М., 1995.
- Боулби Дж.* Детям — любовь и заботу // Лишенные родительского попечительства. — М., 1991. — С. 144—154.
- Заззо Р.* Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии. — М., 1967. — № 2. — С. 11 — 135.
- Ковар Л.* Потерянные жизни // Семья: книга для чтения. Кн. 2. — М., 1990. — С. 339—364.
- Лисина М.И.* Психическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи // Психическое развитие воспитанников детского дома. — М., 1990. — С. 8—21.

- Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста // Лишенные родительского попечительства. — М., 1991. — С. 37—47.
- Ляликов Д. Э. Эриксон о материнстве и детстве // Семья: книга для чтения. Кн. 2. — М., 1990. — С. 323—338.
- Марцинковская Т.Д. История детской психологии. — М., 1998. — С. 135—167.
- Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995. — С. 65—102.
- Сартр Ж.П. Фрейд (киносценарий). — М., 1992.
- Стоун И. Страсти ума, или Жизнь Фрейда. — М., 1994.
- Флэйк-Хобсон К. Мир входящему. — М., 1992.
- Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. — М., 1993.
- Фрейд А. Введение в детский психоанализ // Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. — СПб., 1997. — С. 173—215.
- Фрейд А. Норма и патология детского развития // Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. — СПб., 1997. — С. 219—361.
- Фрейд З. Я и Оно // Хрестоматия по истории психологии. — М., 1980. — С. 184—210.
- Фрейд З. Психология бессознательного. — М., 1989.
- Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. — М., 1990.
- Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. — М., 1992.
- Фрейд З. Художник и фантазирование. — М., 1995.
- Шнитц Р. Поведение депривированных детей // Лишенные родительского попечительства. — М., 1991. — С. 166.
- Эриксон Э. Детство и общество. — СПб., 1996.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М., 1996.
- Юнг К. Архетип или символ. — М., 1991.

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

Мышление ребенка как предмет изучения генетической психологии Ж. Пиаже. Основные понятия концепции. Стадии развития интеллекта. Основные характеристики мышления ребенка дошкольного возраста. Научные диалоги: Ж. Пиаже — Л.С. Выготский; Ж. Пиаже — П.Я. Гальперин; Ж. Пиаже — А.А. Венгер.

Основные понятия: умственные конструкции, интеллектуальное развитие; аккомодация, ассимиляция, «задачи Ж. Пиаже», «феномены Ж. Пиаже», глобальность восприятия, эгоцентрическая речь.

Наиболее доступно и просто концепция Ж. Пиаже изложена в работе К. Флэйк-Хобсона. В изложении К. Флэйк-Хобсона она выглядит следующим образом. В поле внимания Ж. Пиаже — проблемы

мышления и процессы усвоения знаний. Согласно Ж. Пиаже, мышление детей существенно отличается от мышления взрослых. Дети являются активными *субъектами* собственного умственного развития.

Способность к логическому мышлению закладывается в младенчестве и совершенствуется от года к году, подчиняясь определенным закономерностям. Навыки мыслительной деятельности приобретаются естественным образом.— по мере того как происходит «общее развитие детского организма» и «расширяются горизонты изучаемого ребенком мира».

Значительная часть активности детей приходится на игры, которые Ж. Пиаже рассматривал как «непременный компонент их важной работы по исследованию окружающих объектов — людей, предметов, явлений». Он считал, что такая форма обучения в процессе деятельности необходима для нормального развития ребенка и успешного процесса его взросления.

По Ж. Пиаже, человек в своем умственном развитии проходит четыре больших периода:

- 1) чувственно-двигательный (сенсомоторный), охватывающий период от рождения до 2 лет;
- 2) дооператорный период — от 2 до 7 лет;
- 3) период конкретного мышления — от 7 до 11 лет;
- 4) период формально-логического, абстрактного мышления — от 11 —12 до 18 лет и старше.

Все дети проходят эти периоды, но с некоторыми различиями. Однако, согласно Ж. Пиаже, не каждый человек способен достичь четвертой стадии развития мышления.

Л.Ф. Обухова о концепции Ж. Пиаже

Л.Ф. Обухова — автор целого ряда работ, посвященных развитию детского мышления. Большое внимание в связи с этим она уделила концепции Ж. Пиаже. В ее работах вы найдете глубокий анализ трудов выдающегося психолога.

Л.Ф. Обухова выделила и раскрыла содержание основных понятий концепции Ж. Пиаже. Идея трансформации, идея конструкции, схема действия, группировка, аккомодация и ассимиляция, равновесие — описание этих и других категорий вы найдете в работах Л.Ф. Обуховой.

Она же обратила внимание на уникальные слова Ж. Пиаже о том, что человек усваивает то, что его окружает, но он усваивает это соответственно своей «умственной химии»; «познание реальности всегда зависит от господствующих умственных структур».

Д.Б. Эльконин о концепции Ж. Пиаже

Д.Б. Эльконин вступает в полемику с Ж. Пиаже по поводу его размышлений относительно роли и функций эгоцентрической речи у ребенка дошкольного возраста. В соответствии со своей общей концепцией развития сознания у детей Пиаже различает речь социализированную, выполняющую функцию общения, и речь эгоцентрическую, которая не выполняет функции общения, являясь речью для себя. С точки зрения Ж. Пиаже, эгоцентрическая речь в дошкольном возрасте составляет значительную часть всех высказываний ребенка. Эгоцентрическая речь занимает преобладающее положение в младших возрастах и постепенно вытесняется социализированными формами. Это вытеснение происходит в силу приспособления ребенка к «социализированной мысли взрослых».

Концепция Ж. Пиаже, по свидетельству Д.Б. Эльконина, исходит из первичного аутизма детского сознания. Для Ж. Пиаже эгоцентрическая речь является симптомом эгоцентричности сознания, вырастающего из аутизма младенца, его направленности на собственные внутренние переживания и состояния. Эгоцентризм — это переходная ступень от аутизма к социализации, показатель того, что ребенок не отделяет себя достаточно четко от внешнего мира, а «проецирует в этот мир содержание своего субъективного мира». Однако общность интересов между ребенком и его товарищами и усиление влияния со стороны взрослых Ж. Пиаже называет в качестве факторов, способствующих уменьшению эгоцентризма.

В своей работе Д.Б. Эльконин достаточно подробно прослеживает основные линии заочных диалогов Ж. Пиаже — Л.С. Выготский; Ж. Пиаже — А.А. Венгер.

Ж. Пиаже и А.А. Венгер: заочный диалог

По мнению Ж. Пиаже, в дошкольном возрасте эгоцентризм мышления, неотделенность «я» ребенка от среды приводят к тому, что ребенок не выделяет «реальных причинно-следственных связей». Только к 7—8 годам снижается эгоцентризм, вычлняется «я» и как следствие появляются интерес к действительной причинности и первые формы ее объяснения. К этому времени приходит к ребенку понимание относительности своей точки зрения при сравнении ее с точкой зрения других людей. Индивидуальная точка зрения заменяется, а точнее, «вытесняется» социальной. Последняя навязывает ребенку свои законы, законы логического мышления. В этом возрасте впервые появляется возможность усвоения человеческого опыта. По Ж. Пиаже,

обучение и другие воздействия взрослых могут по настоящему влиять на развитие ребенка, начиная лишь с 7—8-летнего возраста.

А.А. Венгер в собственных экспериментальных исследованиях предприняла попытку изучить вопрос понимания причинности детьми дошкольного возраста. Детям даже самого младшего дошкольного возраста (3—4 года) в известной степени доступно понимание причинности. Понимание причинности неуклонно растет на протяжении дошкольного детства. Существенный перелом в понимании причинности наступает приблизительно в 5 лет. Понимание причин зависит от: особенностей явлений и лежащих в их основе причинных зависимостей; способа знакомства с явлением.

А.А. Венгер доказала в своих исследованиях, что при соответствующей организации непосредственного детского опыта и его обобщения ребенком дошкольного возраста может быть достигнуто понимание действительных причин некоторых явлений.

Повторите исследование А.А. Венгер и проведите экспериментальное исследование с тонущими и плавающими предметами. Ход эксперимента описан в работе Д.Б. Эльконина и в пособии Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной.

Ж. Пиаже — Л.С. Выготский

Согласно Ж. Пиаже, эгоцентрическая речь возникает из-за недостаточной социализации изначально индивидуальной речи.

Л.С. Выготский занимает позицию, согласно которой речь ребенка изначально является социальной. Возникновение эгоцентрической речи — результат недостаточного обособления, дифференциации, выделенное™ индивидуальной речи. Эгоцентрическая речь — речь социальная по своей природе. Она вышла из недр социальной речи. Это выделившаяся речь из социальной речи, но окончательно не отделившаяся от нее. Эгоцентрическая речь — это особая форма речи для себя.

Исследования Л.С. Выготского, проведенные совместно с А.Р. Лу-рия и А.Н. Леонтьевым, показали, что «коэффициент эгоцентризма при затруднительном течении деятельности возрастает почти вдвое по сравнению с коэффициентом, вычисленным в ситуации деятельности без затруднений». По мнению Л.С. Выготского, которое сформировалось на основе целого ряда экспериментальных исследований, эгоцентрическая речь помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, она легко становится средством мышления.

Обратитесь к работе Л.С. Выготского «Мышление и речь». Познакомьтесь с чрезвычайно интересной полемикой Л.С. Выготского и Ж. Пиаже, представленной на страницах этой книги.

Л.С. Выготский о концепции Ж. Пиаже

Одну из глав своей работы «Мышление и речь» Л.С. Выготский специально посвящает подробному анализу концепции Ж. Пиаже. Л.С. Выготского интересует вопрос: как Ж. Пиаже представляет себе путь, по которому приходит ребенок к осознанию своих собственных понятий? Осознание, по Пиаже, считает Л.С. Выготский, совершается путем вытеснения социальной зрелой мыслью остатков вербального эгоцентризма. Осознание не возникает как необходимая высшая ступень развития из неосознанных понятий, оно привносится извне.

Выготский не согласен с такой постановкой вопроса. В доказательство он проводит достаточно глобальное исследование по выяснению генетических корней мышления и речи. Результаты этого исследования представлены в вышеназванном труде Л.С. Выготского.

Ж. Пиаже об основных закономерностях развития интеллекта

Ж. Пиаже различает довербальный интеллект и операциональное мышление. Довербальное мышление — это неременный атрибут стадии сенсомоторного интеллекта.

Сенсомоторный интеллект находится, по Ж. Пиаже, у истоков мышления. Но в течение всей жизни он воздействует на него через восприятие и практические ситуации, ситуации взаимодействия ребенка с миром предметов.

Перцептивная деятельность и моторные функции — именно та питательная среда, которой «располагают в своем генезисе операции интеллекта». Моторные и перцептивные функции составляют нерасторжимое единство.

И тем не менее между довербальным интеллектом и операциональным мышлением пролегает, по мнению Ж. Пиаже, длительный путь. Ж. Пиаже выделяет еще четыре основных периода, идущих непосредственно за тем периодом, который описан как стадия сенсомоторного интеллекта. С появлением языка начинается период, который характеризуется «развитием символического и допонятийного мышления». Возрастные границы периода — от 1,5—2 до 4 лет. Далее следует этап интуитивного (наглядного) мышления, «прогрессивные сочленения которого вплотную подводят к операциям». Возрастные границы — от 4 до 7—8 лет.

Стадия конкретных операций — «операциональные группировки мышления, относящиеся к объектам, которыми можно манипулировать или которые можно схватить в интуиции».

Возрастные границы — с 7—8 до 11—12 лет. И наконец, с 11—12 лет и в течение всего

юношеского периода вырабатывается формальное мышление, «группировки которого характеризуют зрелый рефлексивный интеллект».

Обобщая размышления Ж. Пиаже, Л.Ф. Обухова и И-Ю. Кулагина приводят в своих работах классификацию стадий развития мышления (таблица).

По мнению Ж. Пиаже, социальная жизнь трансформирует интеллект через воздействие трех посредников: языка (знаки), содержания взаимодействий субъекта с объектами (интеллектуальные ценности) и правил, предписанных мышлению (коллективные логические или дологические нормы).

Что осталось за рамками повествования

За рамками повествования остались удивительные работы Ж. Пиаже, пересказать которые, сохранив язык автора, просто невозможно. Ж. Пиаже надо просто читать. Обратитесь к работе Ж. Пиаже «Аффективное бессознательное и когнитивное бессознательное», опубликованную в «Вопросах психологии» (1996. № 6). О сложных взаимодействиях интеллекта ребенка и социальных воздействий вы прочтете в работе Ж. Пиаже и в работе А.-Н. Перре-Клермон «Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей».

Прочтите в работе Л.Ф. Обуховой параграф, посвященный диалогу двух великих психологов XX века — П.Я. Гальперина и Ж. Пиаже. Непосредственной участницей этой дискуссии была сама Л.Ф. Обухова.

Таблица Классификация стадий развития интеллекта

Период	Подпериод	Стадии	Возраст
1. Сенсомоторный интеллект	А. Центрация на собственном теле	1. Упражнение рефлексов 2. Первые навыки и первые круговые реакции 3. Координация зрения и хватания. Вторичные круговые реакции	0—1 мес. 1—4,5 мес. 4,5—9 мес.
	В. Объективация практического интеллекта	4. Дифференциация средства и цели. Начало практического интеллекта 5. Дифференциация схем действия благодаря третичным круговым реакциям. Появление новых средств	9—12 мес. 11 — 18 мес.

Окончание табл.

Период	Подпериод	Стадии	Возраст
		6. Начало интериоризации схем и решение некоторых проблем путем дедукции	18—24мес.
II. Репрезентативный интеллект и конкретные операции	А. Предоператорный интеллект	1. Появление символической функции. Начало интериоризации схем действия 2. Интуитивное мышление, опирающееся на восприятие 3. Интуитивное мышление, опирающееся на более расчлененные представления	2—4 года 4—5,6 лет 5,6—8 лет
	В. Конкретные операции	4. Простые операции (классификация, серияция, взаимно однозначное соответствие) 5. Система операций (система координат, проективные понятия)	8—10 лет 10—12 лет
III. Репрезентативный интеллект и формальные операции	А. Становление формальных операций	1. Гипотетико-дедуктивная логика и комбинаторика 2. Структура «решетки» и группа четырехтрансформаций (INRC)	12—14 лет от 13—14лет
	В. Достижение формальных операций		

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995.—С. 171.

Наша справка

Венгер Александра Абрамовна — доктор психологических наук, работала в лаборатории дошкольного воспитания аномальных детей Института дефектологии.

Перре-Клермон Анн-Нелли — известный швейцарский ученый, профессор психологического факультета Невшательского университета.

Пиаже Жан (1896—1980) — швейцарский психолог, создатель операциональной концепции интеллекта и генетической эпистемологии.

Словарь понятий

Аутизм (от греч. auto — сам) — крайняя форма психологического отчуждения, выражающаяся в уходе индивида от контактов с окружающей действительностью и погружением в мир собственных переживаний.

Вербальный (от лат. verbalis — словесный) — термин, применяемый в психологии для обозначения форм знакового материала, а также процессов оперирования с этим материалом. Различают вербальный осмысленный материал (ряды существительных, прилагательных, глаголов, числительных, отрывки текстов, стихотворения и т.д.) и вербальный бессмысленный материал (группы из трех согласных, слоги, бессмысленные слова разной степени приближенности к реальному языку).

Интеллект (от лат. intellectus — разумение, понимание, постижение) — способность мышления, рационального познания, относительно устойчивая структура умственных способностей индивида.

Мышление — высшая ступень человеческого познания, процесса отражения объективной действительности. Позволяет получать знания о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания. Мышление — процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности в ее существенных связях и отношениях.

Операции — интериоризированное действие.

Теория познания — раздел философии, в котором изучаются закономерности и возможности познания, отношения знания к объективной реальности, исследуются ступени и формы процесса познания, условия и критерии его достоверности и истинности.

Эгоцентризм (от лат. ego — я; centrum — центр круга) — неспособность индивида, сосредоточиваясь на собственных интересах, изменить исходную познавательную позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению даже перед лицом противоречащей его опыту информации.

Эпистемология — теория познания.

Формы проведения практических занятий по теме «Генетическая психология о закономерностях развития интеллекта»

Цель: усвоение категориального аппарата генетической психологии Ж. Пиаже и формирование умений по использованию установленных им закономерностей в практике обучения ребенка.

Вариант 1. Семинар «Концепция Ж. Пиаже: основные положения концепции»

Как подготовиться к семинару

В поле вашего внимания должны оказаться основные понятия, введенные Ж. Пиаже в психологию. Среди них категории: структура мысли,

группировка, схемы действия. Вы можете прочесть литературу, в которой разные авторы с разных сторон анализируют исследования Ж. Пиаже. После того как вы ознакомитесь с ними, прочтите работы самого Ж. Пиаже. Вы получите огромное удовлетворение от стиля мышления и логики изложения материала самим Ж. Пиаже. Определите набор понятий, с которыми работал Ж. Пиаже, и попытайтесь раскрыть их содержание.

Ход занятия

На обсуждение выносятся следующие вопросы:

- а) основные понятия концепции Ж. Пиаже;
- б) основные закономерности развития мышления;
- в) основные этапы развития интеллекта;
- б) основные характеристики развития мышления ребенка дошкольного возраста.

Вариант 2. Психологический практикум «Методы исследования детского мышления»

Как подготовиться к практическому занятию

Широко известны задачи Ж. Пиаже. Найдите их описание у Пиаже, Л.Ф. Обуковой. Определитесь с базами исследования и количеством детей, с которыми вы сможете провести работу. Проведите беседы в духе самого Ж. Пиаже. Как отвечают дети на ваши вопросы? Как решают задачи Ж. Пиаже? Не забудьте в протоколах ваших исследований зафиксировать возраст каждого из детей. Подготовьте сообщение, с которым вы выступите на практическом занятии.

Ход занятия

Слушаем отчеты коллег о проделанной работе. Что позитивного было для вас сегодня на практическом занятии? Что нового вы узнали? Где можно использовать полученные знания?

**Вариант 3. Психологическая консультация
«Решаем насущные проблемы детского развития
с позиции концепции Ж. Пиаже»**

Как подготовиться к практическому занятию

На занятии вам придется играть роли консультанта, клиента и наблюдателя. К каждому из ролей предъявляются свои требования.

Однако выполнить их все можно успешно лишь в том случае, когда вы свободно будете владеть понятийным аппаратом того направления детской психологии, в русле которого собираетесь работать. Прочтите лекционный материал и рекомендуемую литературу. Соберите и уясните содержание основных понятий генетической психологии Ж. Пиаже. Научитесь произносить их вслух. Вам придется говорить на этом языке.

Обратитесь к своей профессиональной деятельности и подумайте о проблемах и вопросах, которые часто встают перед вами. Запишите их в тетрадь.

Ход занятия

Работа в группах по 3 человека. Поочередно участники импровизированного консультационного процесса играют роли «клиента», «консультанта», «наблюдателя».

Задача «клиента» — предложить вопрос для обсуждения. Задача «консультанта» — на языке концепции Ж. Пиаже дать объяснение и предложить возможные пути выхода из создавшейся ситуации. Задача «наблюдателя» — проследить, чтобы и консультант и клиент оставались в рамках понятийного пространства концепции Ж. Пиаже и не переходили на язык простых житейских рассуждений.

Вариант 4. Коллоквиум по работам Ж. Пиаже

«Речь и мышление ребенка»

и «Суждение и рассуждение ребенка»

Как подготовиться к практическому занятию

Просмотрите рекомендуемую для изучения литературу. Отберите для прочтения одну из работ Ж. Пиаже, руководствуясь исключительно собственными интересами. Прочтите ее. Как всегда в поле своего внимания держите основные понятия и категории, которые использует Ж. Пиаже в своей работе. Эти понятия во многом новы для детской психологии.

Обратите внимание и на те положения Ж. Пиаже, которые явились для вас своеобразным открытием, которые являются чрезвычайно важными и полезными с позиции вашей профессиональной деятельности. Запомните и запишите их в тетрадь. О них вам надо будет рассказать преподавателю во время коллоквиума.

Ход занятия

На занятии проводится индивидуальное собеседование преподавателя с каждым из студентов. К работе можно привлечь студентов старших курсов, преподавателей.

Вариант 5. Тренинг личностного роста «Цитата дня» (читая работу Ж. Пиаже «Психология интеллекта»)

Как подготовиться к практическому занятию

Проработайте лекционный материал, познакомьтесь с рекомендуемой литературой. Прочтите вышеназванную работу Ж. Пиаже. Не бойтесь трудностей. То, что сначала кажется трудным, в дальнейшем окажется чрезвычайно интересным и полезным.

В работе Ж. Пиаже подберите небольшую цитату, которая содержит, с вашей точки зрения, нечто глубокое и чрезвычайно важное. Подготовьтесь ее прочесть на практическом занятии. Попросите ваших коллег объяснить ее содержание.

Ход занятия

В ходе занятия обсуждаются цитаты, предложенные слушателями. По окончании работы ответьте на вопрос о том, что было для вас полезного на этом занятии.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите основные работы Ж. Пиаже.
2. Перечислите основные понятия концепции Ж. Пиаже. Раскройте их содержание.
3. Назовите основные этапы развития интеллекта, объясните их название.
4. Как понимал Ж. Пиаже интеллектуальное развитие?
5. Что такое «эгоцентризм мышления»?
6. Что такое «эгоцентрическая речь»?
7. В чем суть заочной полемики между Л.С. Выготским и Ж. Пиаже?
8. В чем суть экспериментальных исследований А.А. Венгер?
9. В чем суть полемики между П.Я. Гальпериным и Ж. Пиаже?
10. Назовите основные характеристики мышления ребенка на стадии, соответствующей дошкольному возрасту.
11. В чем специфика суждений и рассуждений ребенка с позиции Ж. Пиаже?
12. Каково влияние социальных факторов на развитие интеллекта ребенка?

Литература

Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., 1996. — С. 21—78.

Обухова Л.Ф. Концепция Ж. Пиаже: За и против. — М., 1981.

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995. — С. 133—176.

Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. — М., 1991.

Пиаже Ж. Психология интеллекта // Пиаже Ж. Избр. психологические труды. — М., 1994. — С. 55—233.

Пиаже Ж. Аффективное бессознательное и когнитивное бессознательное // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 125—131.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — СПб., 1997.

Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. — СПб., 1997.

Флэйк-Хобсон К. и др. Мир входящему. — М., 1992. — С. 152—157; 205—211; 226—228; 286—295; 360—365; 454—460.

Эльконин Д.Б. Детская психология. — М., 1960. — С. 199—206; 273—278.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ С ПОЗИЦИИ БИХЕВИОРИЗМА

Общая характеристика направления. Отрицание специфики развития человека, возрастных этапов развития. Типы и формы научения. Научение реактивным формам поведения: привыкание, сенсibilизация, импринтинг, условный рефлекс. Оперантное научение: научение методом проб и ошибок, формирование реакций, научение посредством наблюдения, викарное научение и подражание. Когнитивные формы научения: обучение сложным психомоторным навыкам, латентное научение, научение путем инсайта, научение путем рассуждений, перцептивное и концептуальное научение.

Основные понятия: организм, стимул, реакция, условный и безусловный раздражитель, условная и безусловная реакция, позитивное и негативное подкрепление, наказание и поощрение.

По определению Дж. Уотсона, *бихевиоризм* — особое направление в психологии человека и животных, буквально — наука о поведении; в своем современном виде бихевиоризм представляет продукт исключительно американской науки, зачатки которого Дж. Уотсон находит в Англии и России. Впервые же понятия «бихевиоризм», «би-хевиорист», «бихевиористический», по свидетельству Дж. Уотсона, появились в 1913 году, в его собственной статье.

Первые экспериментальные исследования, проведенные Л. Морганом над поведением животных, показали, что у животных имеют место такие сложные действия, которые не могли быть отнесены

к

разряду «инстинктивных». Здесь утверждалось, что животные «разумно» относятся к вещам и что поведение их подобно человеческому.

Бихевиоризм как направление психологии

С точки зрения бихевиоризма психология есть чисто объективная отрасль естественной науки. Ее теоретической целью являются предсказание поведения и контроль за ним. Пытаясь получить универсальную схему ответа животного, бихевиорист не признает демаркационной линии между человеком и животными. Поведение человека со всеми его совершенствами и сложностью образует лишь часть схемы исследования бихевиориста.

С точки зрения бихевиоризма подлинным предметом психологии (человека) является *поведение* человека от рождения и до смерти. Факты поведения могут быть наблюдаемы точно так же, как и объекты других естественных наук. В психологии поведения могут быть использованы те же общие методы, которыми пользуются в естественных науках, считает Дж. Уотсон. При объективном изучении человека бихевиорист не наблюдает ничего такого, что он мог бы назвать сознанием, чувствованием, ощущением, воображением, волей, поскольку он больше не считает, что эти термины указывают на подлинные феномены психологии. Он приходит к заключению, что все эти термины могут быть исключены из описания деятельности человека.

Бихевиоризм не находит данных, которые подтверждали бы существование наследственных форм поведения, а также существование наследственных специальных способностей. Бихевиористы считают, что при наличии сравнительно немногочисленных врожденных реакций, которые приблизительно одинаковы у всех детей, и при условии овладения внешней и внутренней средой возможно направить формирование любого ребенка по строго определенному пути.

У новорожденного ребенка бихевиорист наблюдает так называемую физиологическую систему рефлексов или, лучше, врожденных реакций. Беря за основу весь инвентарь безусловных, незаученных реакций, он пытается превратить их в условные. При этом обнаруживается, что число сложных незаученных реакций, появляющихся при рождении или вскоре после него, относительно невелико. Это приводит к необходимости совершенно отвергнуть теорию инстинкта. Большинство сложных реакций, которые старые психологи называли инстинктами, например ползание, лазанье, опрятность, драка и т.д., в настоящее время считаются надстроенными или условными.

Бихевиоризм о формировании поведения

Наблюдения над поведением могут быть представлены в форме стимулов (St) и реакций (R). Простая схема St—R в данном случае вполне пригодна. Задача психологии поведения является разрешенной, если известны стимул и реакция. Когда явления поведения точно сформулированы в терминах стимулов и реакций, бихевиоризм получает возможность предсказывать эти явления и руководить (овладевать) ими — два существенных момента, которых требует всякая наука. Несмотря, однако, на всю сложность отношения «стимул—реакция», особенно в «социальном» поведении, бихевиорист ни на минуту не может допустить, чтобы какая-нибудь из человеческих реакций не могла быть описана в этих терминах.

Согласно Уотсону, манипулируя внешними раздражителями, можно «изготовить» человека любого склада, с любыми константами поведения. Отрицалось значение не только прирожденных свойств, но и собственных убеждений личности, ее установок и отношений — всей многогранности ее внутренней жизни. Дайте мне, приводит слова Уотсона М.Г. Ярошевский, дюжину нормальных детей и специфическую среду для их воспитания, и я смогу превратить его в специалиста любого типа — доктора, юриста, купца или же нищего и вора — безотносительно к его таланту, склонностям, тенденциям, способностям, призванию, а также расе его предшественников.

Бихевиоризм ни в чем не находит доказательства существования потока сознания, он считает доказательным только наличие постоянно расширяющегося потока поведения. Реакции «любовь», «страх», «гнев» появляются при рождении так же, как чиханье, икание, питание, движение туловища, ног, гортани, хватание и т.д. Протягивание рук, мигание и т.п. появляются в более позднем возрасте. Некоторые из врожденных реакций продолжают существовать в течение всей жизни, в то время как другие исчезают. Условные реакции, надстраиваясь на основе врожденных, расширяют тем самым поток активности.

Т.Д. Марцинковская обращает внимание на те положения бихевиористов, согласно которым развитие психики происходит при жизни ребенка и зависит от условий жизни: от стимулов, поставляемых средой. А потому в русле бихевиоризма не поднимался вопрос о возрастной периодизации. В русле бихевиоризма речь может идти лишь о периодизации функциональной. Главное внимание в исследованиях детского развития должно уделяться изучению условий, способствующих или препятствующих научению.

Познакомьтесь с анализом бихевиористического подхода к детскому развитию по работе Т.Д. Марцинковской «История детской психологии».

Бихевиоризм о научении

Подробная систематизация типов научения, предлагаемых в русле бихевиоризма, приводится в работах Дж. Годфруа и К. Флэйк-Хобсона.

Три категории научения различает бихевиоризм: научение реактивным формам поведения, оперантное научение, когнитивное научение. Научение может осуществляться на разных уровнях в зависимости от того, каков его нервный механизм и насколько важны или сложны те структуры, которые в нем участвуют. Некоторые виды научения могут происходить уже на уровне рецепторов или спинного мозга; для других же необходимо участие подкорковых структур или даже миллиардов нервных цепей головного мозга. Одни формы поведения осуществляются автоматически и непроизвольно. Другие требуют такого программирования, на которое может быть способен лишь развитый мозг высших млекопитающих и в особенности человека.

Когда речь идет о *реактивных* формах научения, организм реагирует пассивно на какие-то внешние факторы и в нервной системе как бы незаметно и непроизвольно возникают изменения нейронных цепей, формируются новые следы памяти. К данной группе форм научения относят *привыкание, сенсibilизацию, импринтинг, условные рефлексy*.

Оперантная форма научения требует от организма определенной доли активности, необходимо, чтобы организм «экспериментировал» с окружающей средой и таким образом устанавливал связи между различными ситуациями. *Научение методом проб и ошибок, методом формирования реакций и научение путем наблюдения* составляют данную группу форм научения.

Когнитивное научение составляет третью группу форм научения. Здесь имеет место оценка ситуации с учетом прошлого опыта и возможных ее последствий, в результате чего организм и принимает определенное решение. Сюда относят *латентное научение, выработку психомоторных навыков, инсайт, научение путем рассуждений*.

Прочтите материал, представленный в работе Дж. Годфруа «Что такое психология».

Бихевиоризм и воспитание родителей

Воспитание родителей — международный термин, под которым понимается помощь родителям в исполнении ими функций воспитателей собственных детей, родительских функций. Считается, что в русле

5. О. А. Шаграева

бихевиоризма возникло учебно-теоретическое направление воспитания родителей. А потому упор в данной модели делается на «технику поведения и его формирование у ребенка».

Теоретической основой учебно-теоретической модели воспитания родителей служат положения, согласно которым:

а) поведение родителей и детей заучено, и изменить его можно методом переучивания;

Как вы понимаете это высказывание? Приведите примеры.

б) поведение родителей меняется по мере осмысления ими собственного поведения и поведения детей;

Приведите примеры.

в) родители могут научить детей адекватному поведению в обществе; Приведите примеры.

г) существуют три способа формирования поведения: положительное и отрицательное подкрепление; наказание; отсутствие подкрепления;

За разъяснением понятий обратитесь к «Словарю понятий».

д) изменение в окружении ведут к изменению поведения. Приведите примеры.

В рамках данного подхода родителям прививают навыки социального наблюдения; их обучают принципам теории и применению этих принципов в практике воспитания ребенка. «Родителей учат оценивать и рассчитывать поведение, в том числе и собственное, но особенно — поведение детей, в трех отношениях:

1) делает ли человек что-то лишнее;

2) делает ли он чего-то слишком мало (недостаточно);

3) нетрудно ли человеку постоянно делать то, что общепринято и считается целесообразным.

Родителей учат создавать определенную оценочную программу для более эффективного формирования или изменения поведения ребенка. Считается, что для этого родитель должен научиться отвечать на три вопроса:

а) что происходит;

б) что произошло перед самым «взрывом»;

в) что последует далее, к чему привело данное поведение. Бихевиористическая теория стремится, по утверждению Ю. Хя-

мяляйнена, к воспитанию необходимых для семейной жизни навыков взаимоотношений между родителями и детьми. Под этим подразумеваются прежде всего такие навыки, которые нужны человеку для оценки собственного поведения или поведения других членов семьи.

Такой обзор основных принципов и задач учебно-теоретической модели воспитания родителей дает Ю. Хямяляйнен в работе «Воспитание родителей». Познакомьтесь с его работой.

Теоретические положения бихевиоризма легли в основу одного из направлений групповой психотерапии, названной «тренинг умений». С принципами построения тренинговой работы можно познакомиться и в книге Н.Д. Линде «Психотерапия в социальной работе».

Что осталось за рамками повествования

За рамками повествования остался интереснейший экспериментальный материал, собранный в русле бихевиоризма. Несмотря на механистичность подхода, в котором традиционно обвиняют бихевиоризм, есть масса интересных закономерностей, открытых бихевиористами и имеющих непосредственное отношение к процессу воспитания и обучения ребенка.

Например, как мы воспитываем детей? Через систему поощрений и наказаний? Хорошо ли это? Бихевиоризм доказал в своих исследованиях, что поощрения эффективнее наказания. Какое значение это открытие имеет для педагогической практики?

Так, Б. Скиннер принципиально отрицал наказание как средство воспитания, предпочитая в основном использовать положительные подкрепляющие факторы, которые способствуют выработке у ребенка социально адекватного поведения, а не подавлению социально неадекватного.

Прочтите работы Дж. Уотсона. Познакомьтесь с обзором, предложенным Ж. Годфруа, и подумайте, как и где можно использовать полученные знания.

Наша справка

Уотсон Джон Бродес (1878—1958) — американский психолог, основоположник бихевиоризма.

Скиннер Беррес Фредерик (1904—1989) — американский психолог, представитель современного бихевиоризма.

Словарь понятий

Выработка сложных психомоторных навыков — создание «когнитивных стратегий», необходимых для координации и интеграции отдельных элементов навыка.

Импринтинг — наследственно запрограммированное необратимое формирование привязанности новорожденного животного к первому движущемуся объекту, который попадает в поле его зрения в первые часы жизни.

Инсайт — проникновение внутрь, постижение, интуиция.

Интроспекция — самонаблюдение; наблюдение человека за внутренним планом собственной психической жизни, позволяющее фиксировать ее проявления (переживания, мысли, чувства и др.).

Латентное научение — научение, результаты которого могут быть использованы по истечении какого-либо времени.

5*

Наказание — организму дается нечто неприятное, чтобы он отказался от ненужной формы поведения.

Научение методом проб и ошибок — встретившись с каким-либо препятствием, организм совершает попытки преодолеть его и при этом, постепенно отказываясь от неэффективных действий, в конце концов находит решение задачи.

Научение путем наблюдения — научение путем подражания другим особям из ближайшего окружения.

Подкрепление — это такое воздействие, при котором появление или исчезновение какого-либо стимула в результате той или иной поведенческой реакции повышает вероятность повторения этой реакции.

Подкрепление негативное — в процессе научения убирается нечто неприятное, чтобы закрепить необходимую форму поведения.

Подкрепление позитивное — организму дается нечто приятное для того, чтобы он воспроизводил необходимую форму поведения.

Привыкание — снижение степени активации организма в ответ на повторный или постоянный раздражитель после того, как он убедится, что этот раздражитель не имеет особого значения для той деятельности, которая в данный момент осуществляется.

Рассуждение — это мыслительный процесс по решению задачи, в процессе которого выделяют два этапа: первый — анализ имеющихся данных, связь между ними и второй — выдвижение гипотез.

Сенсибилизация — процесс, противоположный привыканию: повторение стимула ведет к более сильной активации его.

Условные рефлексы — возникают в результате формирования связи между безусловным стимулом, вызывающим тот или иной врожденный рефлекс, и каким-либо индифферентным стимулом; в результате индифферентный раздражитель сам по себе начинает вызывать данный рефлекс.

Формирование реакций — способ научения состоит в том, что весь путь от исходного поведения (еще до начала обучения) до конечной реакции, которую исследователь стремится выработать у животного, разбивается на несколько этапов, каждый из которых в дальнейшем подкрепляется.

Формы проведения практических занятий по теме

«Закономерности развития психики

с позиции бихевиоризма»

Цель: усвоение основных понятий бихевиоризма, изучение возможностей его применения в практике обучения и воспитания ребенка.

Вариант 1. Семинар «Бихевиоризм о законах развития поведения человека»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите материал лекции. Обратитесь к рекомендуемой литературе. Тщательно изучите ее.

Назовите и выпишите в тетрадь основ-

ные понятия, в которых бихевиористы описывают закономерности возникновения новых форм поведения.

Составьте рисунок-схему, в которой нашли бы отражение основные категории и связи между ними. Пусть эта схема будет для вас наглядным пособием, материальной опорой, которая поможет вам излагать материал на практическом занятии. Не забудьте, что критерием правильности составления рисунка-схемы будет лишь ваше собственное представление о ней.

Подумайте о значении бихевиорального подхода в практике воспитания и обучения ребенка.

Сформулируйте свое отношение к данному направлению психологической науки. Как вы думаете, где полученные вами знания можно использовать? Ответы запишите в тетрадь.

Ход занятия

На обсуждение выносятся следующие вопросы:

- а) бихевиоризм как направление психологической науки: предмет и задачи;
- б) система понятий бихевиоризма;
- в) закономерности формирования новых форм поведения в детском возрасте;
- г) прикладное значение открытий, сделанных в русле бихевиоризма.

Обсудите вопросы о значении бихевиорального подхода в практике воспитания и обучения ребенка. Сформулируйте свое отношение к данному направлению психологической науки. Как вы думаете, где полученные вами знания можно использовать?

Вариант 2. Психологическая консультация

Как подготовиться к практическому занятию

Успех занятия будет зависеть от того, насколько прочно вам удалось овладеть системой понятий и основных положений, сформулированных в русле бихевиоризма. Насколько свободно вы можете их использовать в своей речи. А потому начните работу над лекционным материалом и основными литературными источниками с выделения ключевых понятий. Раскройте их содержание.

Сформулируйте теоретические положения, которые, на ваш взгляд, имеют непосредственное отношение к практике воспитания и обучения ребенка.

Какие вопросы вашей профессиональной деятельности вы хотели бы обсудить на практическом занятии? На какие вопросы вы хотели бы получить ответы? Какие вопросы вы хотели бы адресовать представителям бихевиоризма?

Ход занятия

Работа проводится в подгруппах по 3—4 человека. Каждая из подгрупп в ходе обсуждения должна предложить решение проблем, с которыми пришли на занятие ее участники. Сообщения о том, как проходило обсуждение и к каким выводам пришли его участники, заслушиваются в конце занятия.

Вариант 3. Тренинг уверенности в себе

Как подготовиться к практическому занятию

Обратитесь к книге К. Рудестама «Групповая психотерапия». Отберите и проработайте ход проведения одного-двух тренингов умений.

Ход занятия

Занятие проводится в соответствии с требованиями, описанными в руководстве К. Рудестама (1993. С. 350—356).

Вариант 4. Тренинг личностного роста

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите внимательно лекционный материал и доступную вам литературу. Выделите в содержании высказывания, положения, категории, содержание которых осталось вами не понято. Приготовьтесь обсуждать их с коллегами в ходе практического занятия.

Ход занятия

Группа разбивается на подгруппы по 3 человека. Они обсуждают проблемные вопросы и положения, которые выделили в процессе подготовки к практическому занятию, пытаются объяснить друг другу смысл непонятого. По истечении 30—40 минут происходит «ротация» участников подгрупп: каждый участник находит себе новых собеседников. В новых подгруппах каждому из собеседников необходимо рассказать, какие положения, какие категории бихевиоризма обсужда-

лись в предыдущей группе и к каким выводам пришли участники. В конце занятия подводятся итоги по следующему плану: какие знания, полученные вами из практики, оказались для вас принципиально новыми, какие положения были вам знакомы раньше. Где полученные знания можно использовать?

Вопросы для самопроверки

1. Какова история возникновения бихевиоризма?
2. Что является предметом исследования данного направления психологии?
3. Почему бихевиористы отрицали сознание как предмет исследования?
4. Опишите отношение бихевиористов к роли наследственных факторов в развитии человека.
5. Дайте сравнительный анализ поведению человека и животных с точки зрения бихевиоризма.
6. Что является единицей анализа поведения человека?
7. Что такое «стимул»?
8. Что такое «реакция»?
9. Назовите основные категории концепции.
10. Какие типы научения выделил бихевиоризм?
11. В чем суть реактивных форм научения?
12. В чем суть оперантного научения?
13. В чем суть когнитивных форм научения?
14. Какие экспериментальные исследования данного направления вам известны?
15. Что такое «позитивное подкрепление» и чем оно отличается от «негативного подкрепления»?
16. Чем «негативное подкрепление» отличается от «наказания»?
17. Какие принципы воспитания ребенка, предложенные в русле бихевиоризма, вы могли бы назвать?

Литература

- Годфруа Дж. Что такое психология: В 2 т. — М., 1992. — Т. 1. — С. 300—341.
- Линде Н.Д. Психотерапия в социальной работе. — М., 1992. — С. 27—32.
- Марцинковская Т.Д. История детской психологии. — М., 1998. — С. 167—179.
- Рудестам К. Групповая психотерапия. — М., 1993. — С. 282—314.
- Уотсон Дж. Бихевиоризм // Хрестоматия по истории психологии. — М., 1980. — С. 34—44.
- Уотсон Дж. Психология с точки зрения бихевиориста // Хрестоматия по истории психологии. — М., 1980. — С. 17—34.
- Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей. — М., 1993.
- Ярошевский М.Г. История психологии. — М., 1976. — С. 329—345.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИЙ СОЦИАЛЬНОГО НАУЧЕНИЯ

Дж. Гевирц об отношениях между матерью и ребенком как особой форме научения. Социальная стимуляция. Любовь как результат научения. Диа-дический подход к анализу поведения в концепции Р. Сирса. Практика ухода за ребенком и формирование зависимого поведения.

Основные понятия: стимуляция среды, инструментальное научение, подкрепление, социальная мотивация, привязанность, зависимое поведение, диа-дический подход, поведение, аверзивность, депривация, приваация.

В американской психологии считается, что теории социального научения — это самое значительное направление в исследовании детей.

В конце 30-х годов Н. Миллер, Дж. Доллард, Р. Сирс, Дж. Уайтинг и другие молодые ученые Йельского университета сделали попытку перевести важнейшие понятия психоаналитической теории личности на язык теории научения К. Халла.

Работа Дж. Гевирца называется «Влияние нормальной стимуляции, приваации и депривации на формирование социальной мотивации и привязанностей. Анализ с позиции научения». В своем исследовании Дж. Гевирц рассматривает процесс формирования социальных мотивов и привязанностей у человека. В основе этого процесса, как подчеркивает Дж. Гевирц, лежит интенсивное, непрерывное взаимодействие между младенцем и воспитывающей его средой.

По мнению Дж. Гевирца, чтобы понять, как развивается социальная мотивация у человека как в нормальных условиях, так и в условиях дефицита стимуляции, недостаточно сосредоточить свое внимание лишь на том, какая именно стимуляция или какое ее количество воздействовало на младенца. Необходимо учитывать обстоятельства, при которых данная стимуляция воздействует на младенца. Например, является ли эта стимуляция функциональной и создает ли она в совокупности с его поведением эффективные условия для научения. Если стимуляция чрезмерна, ее побуждающий характер снижается — еще одно положение Дж. Гевирца.

Мы расскажем, когда и где столкнулись с этой ситуацией. Мы изучали особенности психического развития детей в разных типах семей. В соответствии с методами, разработанными Ш. Бюлер и Г. Гетцер для детей двух лет, предлагалось следующее задание: на спинку стула кладется печенье и предполагается, что ребенок попытается влезть на стул, соблазненный лакомством, а мы, экспериментаторы, зафиксируем, достаточно ли развита его моторная сфера. В одной из семей этот прием не сработал. Произошло это потому, что сладости постоянно стояли на столе (конфеты, печенье, пряники). Так было принято в этой семье.

В этом положении Дж. Гевирца мы найдем объяснение и тому факту, что многократное повторение детям одного и того же указания или наставления в конце концов прекращает действовать в качестве побуждающего к определенному поведению стимула.

«Алеша, пойдем домой», — говорит бабушка своему внуку. Алеша, не обращая внимания, продолжает играть в песочнице. Он уже привык к этим словам бабушки. Произнося их, бабушка каждый раз сама остается на месте, как будто ей самой не хочется идти домой. И в душе она рада, что ребенок позволяет ей это сделать.

О стимулах и социальной стимуляции

В поле внимания Дж. Гевирца — социальные стимулы, которые формируют поведение ребенка с первых мгновений жизни. Социальные стимулы — это сигналы, поступающие из социальной среды в ответ на то или иное поведение младенца.

Подкрепление является основным процессом, при помощи которого возникает и сохраняется определенная форма поведения. Поэтому данное понятие является, с позиции Дж. Гевирца, центральным для любого анализа влияний среды на развитие индивида. Огромное многообразие стимулов могут функционировать в качестве подкрепления. Кроме тех, что удовлетворяют лишь органические потребности ребенка (пища, вода и т.д.), в качестве подкрепления может выступать и удаление *аверзивной* ситуации, условной или безусловной. Простые ответные реакции воспитателя, обращенные к ребенку (например, она может отвечать ему мимикой, голосом, поведением), также являются подкрепляющей стимуляцией.

Улыбка и плач младенца функционируют как социальные пусковые стимулы для врожденных паттернов поведения взрослых. Плач ребенка может говорить взрослому о проблемах, которые младенец может испытывать. Улыбку же ребенка мать или воспитательница интерпретируют как проявление любви к ним. Подкрепление может осуществляться путем еще не до конца понятых изменений параметров среды, таких, как изменения в направлении новизны или сложности.

Дж. Гевирц рассматривает ситуацию частой смены воспитателей в домах ребенка. Он обращает внимание на то обстоятельство, что чрезвычайно важно соблюдать преемственность в действиях педагогов. Причем эта преемственность должна начинаться уже с внешнего вида: лучше, если воспитатели будут похожи друг на друга чисто внешне (прически, цвет волос, одежда и т.д.).

Схожими должны быть и системы поощрения и наказания детей. Тогда ситуация смены воспитателей не будет драматична для детского развития.

Любовь как результат научения

Далее Дж. Гевирц считает, что такие комплексы, как потребность в любви, не есть врожденная потребность. Она формируется при жизни. У каждого человека есть свое представление о любви. На первый взгляд утверждения Дж. Гевирца достаточно наивны. Но давайте подумаем, а может, так оно и есть? Вспомните, что нам частенько приходится видеть и слышать в окружающем нас мире. Иногда жены говорят: «Мой муж не любит меня, потому что он не выносит мусор» или «...потому что он подолгу задерживается на работе», или «...потому что часто ездит в командировки» и т.д. С вашей точки зрения, эти доводы жен кажутся убедительными? Возьмем другой пример. Мы любим собственного ребенка. Ведь мы его кормим, одеваем. Провожаем в школу или детский сад, рассказываем ему массу интересных вещей, советуем почитать ту или иную книгу. Но как на самом деле относится к нам ребенок? В чем должна проявляться любовь родителей с его точки зрения? Знают ли родители наверняка?

С позиции Дж. Гевирца, поведение младенца и матери является подкрепляющими стимулами для поведения друг друга. Например, ситуация плача ребенка для матери чрезвычайно аверзивна. Желая прекращения такой реакции, мать подходит к малышу. Она производит с ним некоторые манипуляции. Плач ребенка прекращается, и это служит своеобразным подкреплением для матери, чтобы в следующий раз она еще и еще раз подходила к малышу. Если она это делает, то все больше и чаще подмечает изменения, происходящие в ребенке. Эти изменения — своеобразное вторичное подкрепление поведению матери. Желая видеть их, она будет рядом с ребенком. Так ребенок «научает» мать любить малыша или, по крайней мере, подходить к нему чаще.

Диадический подход к анализу поведения в концепции Р.Сирса

Р. Сирс предложил диадический подход к анализу поведения и психики ребенка: поведение ребенка зависит от поведения второго члена диады (матери, отца, воспитателя). Предмет его исследования — зависимые формы поведения человека. С позиции Р.Сирса, зависимость — неперенный атрибут жизни каждого человека. Она влияет на форму и качество отношений одного человека с другими людьми. Зависимость — своеобразная мотивационная основа нашего поведения. Вот только проявляться она может по-разному. Среди них — зрелые и незрелые формы.

К зрелым формам отнесена, по сути, лишь одна — *поиск положительного внимания*: поиски похвалы, стремление присоединиться к

группе путем предложения совместной деятельности, реальное прерывание текущей деятельности группы. К незрелым — четыре:

— *поиск отрицательного внимания*, проявляющийся в том, что ребенок привлекает к себе внимание разрушительной, агрессивной деятельностью (противодействует указаниям, правилам, обычаям и требованиям, игнорируя их, отказываясь от их выполнения или поступая наперекор им);

— *прикосновение или удерживание* (неагрессивное прикосновение к другим, задерживание их, схватывание);

— *пребывание поблизости* (следование за одним ребенком или группой детей, учительницей или пребывание рядом с ними);

— *поиски одобрения*, утешения, расположения (извинения, просьбы разрешения, защиты, помощи, руководства), даже если в этом нет нужды.

К исследованию Р. Сире привлекал семьи, имеющие детей четырехлетнего возраста, посещавших детский сад. Именно там и было организовано наблюдение за особенностями поведения. За каждым малышом наблюдали в течение определенного времени.

Возникновение той или иной формы зависимого поведения в репертуаре малыша Р. Сире связывал с практикой ухода за ребенком в первые годы жизни. Сведения о практике ухода за ребенком были получены путем опроса матерей и отцов. Проанализировав набор действий матери и отца, Р. Сире выделил более 200 составляющих, из которых соткана практика родительского ухода. Но проведенное исследование показало: лишь часть из них имеет непосредственное отношение к формированию того или иного вида зависимого поведения. Принципиальными в данном случае оказались: доля участия родителя того или иного пола в уходе за ребенком, наличие требований и терпимое (в терминологии Р. Сирса — «нетерпимое») отношение к агрессивному проявлению малыша. Каждое из этих положений требует пояснения.

Доля участия родителя того или иного пола в уходе за ребенком: высокая доля участия отца в уходе за девочкой повышает вероятность того, что у девочки может быть выработана незрелая форма зависимого поведения, названная «поиск отрицательного внимания».

Наличие разумных требований родителей к ребенку повышает вероятность формирования такого поведения, как «поиск положительного внимания».

Терпимое отношение к агрессивным проявлениям ребенка на практике выглядит так: в ходе свободной беседы, наблюдения за тем, как ведут себя другие, мы, родители или воспитатели, говорим малышу о своем негативном отношении к агрессивным проявлениям кого бы то ни было. Но если это агрессивное поведение демонстрирует ребенок, мы его не наказываем.

Что осталось за рамками повествования

К сожалению, очень мало работ представителей теорий социального научения издается на русском языке. На вопрос о том, почему это происходит, ответ дать трудно. Однако в работе Л.Ф. Обухова вы найдете подробное описание исследований последнего времени.

Анкета Р. Сирса, позволяющая получить информацию о практике ухода за ребенком в дошкольном детстве, переведена на русский язык и опубликована в книге Л.Ф. Обухова, О.А. Шаграевой «Семья и ребенок: психологический аспект детского развития».

Наша справка

Халл Кларк Леонард (1884—1952) — американский психолог. Наибольшую известность приобрел как теоретик необихевиоризма.

Словарь понятий

Аверзивный — вызывающий дискомфорт.

Депривация (deprivation, или соотв. privation — потеря) — лишение чего-либо из-за недостаточного удовлетворения какой-либо важной потребности.

Зависимый — находящийся в зависимости от чего-нибудь; находящийся в подчиненном положении, зависимости.

Мотивация — побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность.

Паттерны — поведенческие комплексы.

Подкрепление положительное — любая стимуляция, которая, непосредственно следуя за определенной реакцией, систематически повышает некоторый индекс этой реакции, называется положительным подкрепляющим стимулом, или просто положительным подкреплением.

Стимул (от лат. stimulus — остроконечная палка, которой погоняли животных, стрекало) — воздействие, обуславливающее динамику психических состояний индивида (обозначаемую как реакция) и относящееся к ней как причина к следствию.

Формы проведения практических занятий по теме «Основные положения теорий социального научения»

Цель: усвоение категориального аппарата теорий социального научения, использование выявленных закономерностей в практике обучения и воспитания ребенка.

Вариант 1. Тренинг личностного роста

Как подготовиться к занятию

Из предложенного в теоретическом материале текста выберите одно из положений Дж. Гевирца.

Внимательно прочтите его. Как вы его

понимаете? Где в своей профессиональной деятельности вы встречались с проявлением этой закономерности? Где знание такой закономерности можно использовать?

Ход занятия

На практическом занятии вам предстоит рассказать о результатах проделанной работы. Выслушав сообщения своих коллег, задайте им вопросы, чтобы уточнить для себя еще раз положения Дж. Гевирца.

**Вариант 2. Научная конференция на тему
«Формы зависимого поведения и их проявления
в дошкольном возрасте»**

Как подготовиться к занятию

Разработайте план наблюдения: внесите в него единицы поведения ребенка, которые могут свидетельствовать о наличии определенной формы зависимого поведения. В условиях дошкольного учреждения проведите наблюдение за поведением детей во время прогулки или свободной игры. Не забудьте о требованиях, предъявляемых к наблюдению как методу исследования. Определите формы зависимого поведения у детей вашей группы. Обработайте полученные результаты. Подготовьтесь сделать сообщение о результатах исследования на практическом занятии.

Ход занятия

На занятии заслушиваются доклады студентов о проделанной работе. Высказываются мнения «за» и «против» тех или иных положений теорий социального научения. Сформулируйте свое отношение к концепциям данного направления.

**Вариант 3. Научное исследование
«Формы зависимого поведения и их проявления
в дошкольном возрасте»**

Как подготовиться к занятию

Ответьте письменно на ряд вопросов. Что значит для вас выражение «испытывать симпатию к другому человеку»? О каком конкретном человеке вы хотели бы вести речь? О родителях? О ребенке? О муже? О жене? Как вы понимаете, что вы испытываете симпатию к

кому-либо? Как вы понимаете, что симпатию испытывают по отношению к вам? Опишите это понимание в категориях «вижу», «слышу», «чувствую». Что конкретно вы видите, когда испытываете симпатию? Что конкретно вы слышите, когда испытываете симпатию? Что вы при этом чувствуете?

Ход занятия

Обратитесь с подобными вопросами к вашим коллегам, предварительно подготовив опросные листы. Опросите ваших коллег, соберите и обработайте полученные результаты. На какие группы вы могли бы разложить имеющиеся представления ваших коллег о сути чувства симпатии?

Вопросы для самопроверки

1. В чем коренное отличие позиции социального научения от подходов классического бихевиоризма к анализу поведения человека?
2. Назовите представителей теорий социального научения.
3. Назовите основные понятия концепций данного направления.
4. Как бы вы сформулировали достоинства и недостатки теорий социального научения?
5. Что такое формы зависимого поведения?
6. Перечислите формы зависимого поведения, выделенные Р. Сирсом.
7. В чем суть диадического подхода к анализу психики ребенка?
8. Что такое «социальные стимулы»?
9. Приведите примеры социальных стимулов.
10. В чем прикладное значение теорий социального научения?
11. Что показалось вам полезным для практики воспитания ребенка-дошкольника во взглядах Дж. Гевирца и Р. Сирса?
12. Что осталось непонятным?

Литература

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995.— С. 103—132.

Gewirtz J. A learning analyses of the effects of normal stimulation privation and depravation on the acquisition of social motivation and attachment // Foss B.M. (ed.). Determinants of infant behavior. — N. Y., 1961.

Sears R. Your ancestors resisted: a history of child psychology // Heterington I. N. (ed.). Review of child development research. — Chicago, 1975.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

Гуманистическая психология как направление психологии. Категории гуманистической психологии. Теория личности К. Роджерса. Поле опыта. Самость и идеальная самость. Конгруэнтность и неконгруэнтность. Условия ценности. Социальные отношения. А. Маслоу об иерархии потребностей. Человек как представитель биологического вида. Связь между сознанием и телом.

Основные понятия: здоровый организм, физическое, психическое, внутренние сигналы, сознание и тело, трансценденция.

Гуманистическая психология — направление в современной западной, преимущественно американской, психологии, признающее своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой открытую возможность самоактуализации, присущую только человеку. Предмет изучения гуманистической психологии — целостный человек в его высших специфических проявлениях, в том числе развитие и самоактуализация личности, ее высшие ценности и смыслы, любовь, творчество, свобода, ответственность, автономия, переживание мира, психическое здоровье, глубинное межличностное общение, трансценденция и т.п.

Гуманистическая психология сформировалась как течение в начале 60-х годов XX века, противопоставляя себя, с одной стороны, бихевиоризму, который критиковался за механичность подхода к психологии человека по аналогии с психологией животных, за рассмотрение человеческого поведения как полностью зависимого от внешних стимулов, и, с другой стороны, психоанализу, критикуемому за представление о психической жизни человека, как полностью определяемой неосознаваемыми глубинными влечениями и комплексами.

А. Маслоу пишет, что существуют три основных психологических течения, три группы психологов. Первая — это бихевиористы, объективисты, позитивисты, механицисты. Вторая — группа, основанная на психоанализе З. Фрейда. Третья группа — это психологи гуманистического направления, ученые, которые не приняли взгляды двух первых групп.

Гуманистическая психология как направление психологии. Категории гуманистической психологии

Гуманистическая психология, объединившая большую группу психологов, уже в 60-е годы приобрела большой вес и получила название «третья сила» в западной психологии.

Основные принципы гуманистической психологии.

1. Человек целостен и должен изучаться в его целостности;

О какой целостности идет речь? Что такое «целостность»? Как вы понимаете эту категорию?

2. Каждый человек уникален, поэтому анализ отдельных случаев не менее оправдан, чем статистические обобщения;

Приведите примеры.

3. Человек открыт миру, переживание человеком мира и себя является главной психологической реальностью;

Подумайте и приведите примеры. О какой открытости говорит А. Маслоу? Как вы понимаете «человек открыт миру»?

4. Человеческая жизнь должна рассматриваться как единый процесс становления и бытия человека;

Как вы понимаете выражение «единый процесс становления и бытия человека»? Приведите примеры.

5. Человек обладает потенциями к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы;

Согласны ли вы с этим положением? Приведите доказательства, что это так.

6. Человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе;

Очень важное положение. Приведите к нему примеры из практики повседневного общения человека с другими людьми.

7. Человек есть активное, интенциональное, творческое существо. Хочется сказать: «Да!» Не правда ли?

А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, В. Сатир, Ш. Бюлер — представители гуманистической психологии. В настоящее время наметились тенденции частичной интеграции гуманистической психологии с психоанализом и необихевиоризмом.

Поле опыта — «феноменальное поле» — содержит все, что происходит внутри оболочки организма в любой данный момент, что потенциально доступно осознанию. Оно — частный, личный мир, который может соответствовать, а может и не соответствовать наблюдаемой, объективной реальности. Слова и символы включаются в мир реальности.

Самость — это организованный связный гештальт, постоянно находящийся в процессе формирования по мере изменения ситуации. Самость или представление о себе есть взгляд человека на себя, основанный на прошлом опыте, данных настоящего и ожиданиях будущего.

За каждой категорией гуманистической психологии — обобщение той реальности, в которой существует человек. Познакомьтесь с понятиями и найдите их место в реальном мире. Приведите примеры «поля опыта», «самости», «самости идеальной», «конгруэнтности» и т.д.

Идеальная самость — это представление себя таким, каким индивидуум более всего хотел бы располагать, которому он придает

наибольшую ценность для себя. Степень, в какой самость отличается от идеальной самости, — один из показателей дискомфорта, неудовлетворенности и невротических трудностей. Принятие себя таким, каким человек действительно является, а не таким, каким он хотел бы быть, — признак душевного здоровья. Такое принятие, по мысли К. Роджерса, не есть покорность, сдача позиций. Это лишь способ быть ближе к реальности, к своему актуальному состоянию. Образ идеальной самости в той мере, в какой он сильно отличается от реального поведения и ценностей человека, — одно из препятствий личному росту.

Конгруэнтность — степень соответствия между сообщаемым, испытываемым и наличным для опыта. Она описывает различие между реальным опытом и его осознанием. Высокая степень конгруэнтности означает, что сообщение, опыт и содержание сознания более или менее соответствуют друг другу. Неконгруэнтность имеет место, когда есть различие между содержанием сознания, опытом и сообщением об опыте.

«Как дела?» — спрашиваем мы человека. «Нормально», — отвечает он, низко опустив плечи и тяжело вздохнув. Такое состояние нашего собеседника мы назовем неконгруэнтным. Ибо его реальный опыт не соответствует содержанию сообщения.

Существует фундаментальный аспект человеческой природы, считает К. Роджерс, который побуждает человека двигаться к большей конгруэнтности и к более реалистичному функционированию. В каждом из нас есть стремление становиться компетентным и способным настолько, насколько это возможно для нас биологически. Рост возможен и является центральным для структуры организма.

Что препятствует росту и здоровому развитию ребенка

Что может выступать в качестве препятствия росту? Как вообще происходит, что ребенок начинает отставать в своем развитии? Ведь, согласно одному из тезисов гуманистической психологии, человек есть активное, творческое существо; человек обладает потенциями к непрерывному развитию и самореализации. К. Роджерс объясняет механизм возникновения данного явления.

По мнению К. Роджерса, основным препятствием для развития точного восприятия и реалистического осознания себя выступает некое «*условие ценности*». Как только ребенок начинает себя сознавать, отмечает К. Роджерс, в нем развивается потребность в любви и позитивном внимании. Любовь настолько важна для ребенка, что он начинает руководствоваться в своем поведении не столько тем, что поддерживает и усиливает его организм, сколько вероятностью получения материнской любви. Ребенок начинает действовать так, чтобы получить любовь и одобрение независимо от того, является ли

это для него самого здоровым. Дети могут действовать против своих собственных интересов, а в результате приходят к представлению о себе, как созданных для того, чтобы удовлетворить или умиротворить других. По сути, здесь имеет место отрицание самости, явление, получившее название в концепции К. Роджерса «условие ценности».

Так, человек набирает определенные состояния, отношения и действия, которые, как он полагает, делают его более ценным. Но в той мере, как они выдумываются, эти отношения и действия являются областью личной неконгруэнтности.

Как вы понимаете эти слова К. Роджерса? Что они значат для вас? Как может измениться позиция педагога, если это положение гуманистической психологии он возьмет в качестве руководства к действию?

Ранние отношения могут быть конгруэнтными. Но могут служить и источником формирования условий ценности. Поздние отношения могут восстанавливать конгруэнтность или задерживать ее. Наша личность становится видимой для нас посредством отношений с другими, считает К. Роджерс. Основной барьер, мешающий общению между людьми, — это естественная тенденция судить, оценивать, одобрять или не одобрять утверждения другого человека или группы.

Какое место в жизни человека вообще и в вашей собственной жизни занимают эти тенденции — судить, оценивать, одобрять или не одобрять?

Один из принципов психологического консультирования — безоценочное восприятие клиента и его проблем. Так, рекомендуется ориентироваться на нормы клиента, а не на общепринятые нормы поведения в той или иной ситуации. Как вы думаете, можно ли практику безоценочного восприятия другого человека перенести в ситуацию повседневного общения людей? В практику педагогического общения?

А. Маслоу о связи между сознанием и телом

Без всяких оговорок можно говорить, пишет А. Маслоу, что здоровый организм ясно и четко сообщает нам о том, что он считает для себя важным, что он склонен выбрать или какое положение дел считает желанным для себя. Все это А. Маслоу называет «биологическими ценностями», «инстинктоподобными ценностями».

Организм имеет, по А. Маслоу, гораздо более сильную тягу к здоровью, росту и биологическому успеху, нежели мы могли себе представить. Эта тенденция выражает стремление организма к автономности и независимости, она антиавторитарна по своей сути, потому следует научиться не вмешиваться в изучаемые явления и процессы. А. Маслоу считает, что подобной позиции обязательно следует придерживаться, когда мы имеем дело с человеком, и особенно с ребен-

ком. Такая позиция означает доверие к заложенной в каждом ребенке тяге к духовному росту и самоактуализации, здесь делается акцент на спонтанности и самостоятельности организма, отрицаются предсказуемость результата и внешний контроль.

Такая позиция предполагает нашу веру в то, считает А. Маслоу, что свободная воля человека гораздо важнее, чем его предсказуемость. Мы верим во внутренние силы сложного организма, каковым является человек. Верим в то, что каждый человек стремится к полной актуализации своих возможностей, а вовсе не к болезни, страданиям или смерти. Любой человек охотнее предпочитает ощущать здоровье, нежели испытывать боль.

Какие идеи А. Маслоу в этом тексте вам показались важными и интересными? Как вы думаете, действительно ли организм обладает «врожденной мудростью»? Есть ли у вас доказательства?

Из дневника матери

«Хочу рассказать о своем открытии. Я была молодой матерью. Теперь я это понимаю. Но тогда мне казалось, что я слишком умна. Все у меня в жизни удастся. Но как, — думала я, — передать свою мудрость детям? Все мои попытки не приносили желаемых результатов. Я говорила ребенку: "Ты должен поступать так-то и так-то". Но когда он именно так и поступал, я видела, что ничего из этого не выходило, что ребенку это мое навязанное поведение приносило лишь разочарование и большие неудобства в жизни.

Теперь я поняла, что мои дети тоже могут быть мудрыми. Им просто не надо мешать. Они найдут тот выход, который будет комфортным именно для них, в соответствии с той реальностью, в которой живут они».

Между психическим и физическим здоровьем человека существует синергетическая взаимосвязь. Большинство психиатров, а также многие из психологов и биологов сейчас вынуждены признать, что практически многие болезни, а может стать все без исключения, можно отнести к разряду психосоматических или организмических. То есть если серьезно и глубоко заняться изучением «соматического» заболевания, то неизбежно всплывут его интрапсихические, интраперсональные и социальные детерминанты.

Если посмотреть на проблему под этим углом зрения, даже перелом кости должен считаться психосоматическим, или, вернее сказать, «социосоматическим», заболеванием. Ибо, по словам А. Маслоу, биологи, врачи и медики-исследователи, желающие облегчить человеческие страдания и боль, обязаны учитывать психологические и социальные факторы, вызывающие их.

Все говорит в пользу того, что работа над сознанием нового, здорового человека, работа над расширением его резервов, например при

помощи психиатрической терапии, может повысить сопротивляемость болезням и как следствие увеличить продолжительность его жизни, считает А. Маслоу.

Об иерархии потребностей

А. Маслоу выделяет две группы потребностей: потребности фундаментальные (базовые) и метапотребности.

Иерархия фундаментальных (базовых) потребностей, по А. Маслоу, выглядит следующим образом:

- физиологические потребности (пища, вода, сон и т.д.);
- потребность в безопасности (стабильность, порядок); —■ потребность любви и принадлежности (семья, дружба);
- потребность в уважении (самоуважение, признание);
- потребность самоактуализации (развитие способностей). «Высшая природа» человека опирается на его «низшую природу»,

нуждается в ней как в основе. Без такой основы она терпит неудачу. Для большинства людей высшая природа человека непостижима без удовлетворения низшей природы как ее опоры. Ранее называемые потребности доминируют в иерархии потребностей, а значит, должны удовлетворяться прежде тех, которые следуют за ними.

Рост, по А. Маслоу, возможен только потому, что вкус «высшего» лучше, чем вкус «низшего», и потому что удовлетворение «низшего» становится скучным. Всем известно, что недостатки в питании приводят к заболеванию, которое традиционно называют «авитаминозом». Но точно так же подобного рода депривации в сфере высших потребностей (метамотивационных потребностей) вызывают у человека болезни духовного, или философского, или экзистенциального плана. И это тоже своего рода авитаминоз.

Метамотивационные потребности — высшие ценности: потребность в совершенстве, справедливости, красоте, правде.

Невозможность удовлетворить базовые психологические потребности, такие, как потребность в безопасности, любви, уважении, самоуважении, идентичности и самоактуализации, приводит к болезням и разного рода расстройствам, которые принято называть неврозами и психозами.

Однако, отмечает А. Маслоу, даже люди, в полной мере удовлетворяющие свои базовые психологические потребности, люди, которых с полным основанием можно отнести к разряду самоактуализирующихся личностей, которыми движет стремление к истине, добру, красоте, справедливости, порядку, законности и прочим высоким ценностям, эти люди также могут испытывать депривацию на метамотивационном уровне. Неудовлетворение этих высших, мета-

мотивационных, потребностей или утрата человеком ценностных ориентиров приводят к расстройствам, которые А. Маслоу называет общей, или частичной, метапатологией. Возникновение неврозов, как и целого ряда других нарушений, А. Маслоу связывает с затуханием у человека «внутренних сигналов» или их полным исчезновением. Либо человек не улавливает их, либо они становятся для него непонятными. Восстановление внутреннего «Я» непременно должно включать в себя восстановление чувствительности к этим сигналам и способности понимать их. Человек должен знать, что он любит и что он не любит, кто ему нравится и кто не нравится, что приносит ему радость, а что вызывает у него неудовольствие, когда ему принимать пищу, когда отправляться ко сну, когда отдыхать.

Человек, лишенный внутренних подсказок, человек с безголосым «Я», вынужден искать указаний на стороне. Так, например, он ест не тогда, когда чувствует аппетит, а когда ему велят часы. В своем поведении он руководствуется часами, правилами, календарями, расписаниями, записной книжкой, а также намеками и подсказками своего окружения.

Невротик болен не эмоционально — он заблуждается интеллектуально. Так, было обнаружено, что самоактуализирующиеся люди намного лучше других отличают свежее, конкретное и индивидуальное от общего, абстрактного и стереотипного. Поэтому они способны жить в реальном мире, а не в искусственной массе понятий, абстракций, ожиданий, убеждений, стереотипов, которую большинство людей принимают за реальность. Именно поэтому они намного более способны воспринимать сам объект, а не собственные желания, надежды, страх и тревоги, свои или разделяемые их группой теорий предрассудки.

Психотерапия

Областью практического приложения гуманистической психологии являются гуманистическая педагогика и социально-психологический тренинг, одним из основателей которого стал К. Роджерс. В недрах гуманистической психологии возникло еще одно направление практической психологии, назвавшее себя «нейролингвистическое программирование».

К. Роджерс назвал свою форму терапии «терапией, центрированной на клиенте», что означало трактовку индивида, обратившегося за помощью к терапевту, не как пациента, а как «клиента», который сам берет на себя ответственность за решение тревожащих его жизненных проблем.

Психотерапевт же выполняет только функции консультанта, создающего теплую эмоциональную атмосферу, в которой

клиенту легче организовать свой внутренний мир и достигнуть целостности собственной личности, понять смысл ее существования.

Хороший психотерапевт не навязывает свою волю пациенту, он направляет все свои усилия на то, чтобы помочь ему, пациенту, с трудом выражающему свои чувства, плохо осознающему себя, обнаружить то, что происходит в нем. Психотерапевт помогает ему понять, чего хочет он, пациент, к чему он стремится, что он считает хорошим и полезным для себя. В такой позиции нет намека на диктат, на миссионерство, на наставничество. Эта позиция основывается на вере в то, что большинство людей изначально, биологически тянутся к здоровью, а субъективного ощущения человеком своего благополучия (в рамках психологической консультации) вполне достаточно, чтобы понять, что «хорошо» для этого конкретного человека.

Наша справка

Бюлер Шарлотта (1893—1974)— австрийский и американский психолог. Человеческая жизнь, по Ш. Бюлер, характеризуется четырьмя базисными тенденциями: удовлетворением потребностей, адаптивным самоограничением, творческой экспансией и установлением внутренней гармонии.

Маслоу Абрахам Харольд (1908— 1970) — американский психолог. Выдвинул концепцию целостного подхода к человеку, анализа его высших сущностных проявлений — любви, творчества, духовных ценностей и др.

Роджерс Карл Ренсом (1902—1987) — американский психолог, один из лидеров в гуманистической психологии. Фундаментальным компонентом структуры личности считал Я-концепцию, формирующуюся в процессе взаимодействия субъекта с окружающей (прежде всего социальной) средой и являющуюся интегральным механизмом саморегуляции его поведения.

Сатир Верджиния — американский психолог, основоположник семейного консультирования, продолжатель гуманистического направления в психологии.

Франкл Виктор Эмиль — австрийский психиатр и психолог. Автор концепции логотерапии, согласно которой движущей силой человеческого поведения является стремление найти и реализовать существующий во внешнем мире смысл жизни.

Словарь понятий

Гуманизм — в широком смысле — исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми; в узком смысле — культурное движение эпохи Возрождения.

Даосизм — китайская религия и одна из основных религиозно-философских школ. Возник в середине первого тысячелетия до н.э. на основе верований шаманского характера. Философии даосизма присущи натурализм, начатки примитивной диалектики и элементы религиозной мистики. Цель адептов даосизма — достичь единства с первоосновой мира — дао и посредством алхимии и психофизических упражнений обрести бессмертие.

Нейролингвистическое программирование — новое прогрессивное направление в психологии, в основе которого лежит стройная система убеждений и предположений относительно масштабов человеческих возможностей, процессов коммуникации и изменений в человеке.

Потребности метамотивационные — высшие ценности: потребность в совершенстве, справедливости, красоте, правде.

Психотерапия — комплексное лечебное вербальное и невербальное воздействие на эмоции, суждения, самосознание человека при многих психических, нервных и психосоматических заболеваниях.

Феномен — то же, что явление.

Формы проведения практических занятий по теме «Гуманистическая психология о закономерностях детского развития»

Цель: усвоение категориального аппарата гуманистической психологии и исследование ее возможностей в теории и практике воспитания ребенка.

Вариант 1. Семинар

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите рекомендуемую литературу в доступном вам объеме. Можно выйти за рамки предлагаемого списка литературы и прочесть то, что оказалось в поле вашей досягаемости. Что показалось вам ценным в данном материале? Какие открытия вы сделали для себя? Что показалось вам уже знакомым? Что нового вы приобрели для себя как специалист в области обучения и воспитания ребенка дошкольного возраста? Что приобрели для себя как личность, что вы уже стали замечать в практике общения с другими людьми? Сформулируйте ответы в письменной форме.

Ход занятия

На обсуждение выносятся следующие вопросы:

- а) ключевые понятия гуманистической психологии;
- б) принципы построения процессов обучения и воспитания в русле гуманистической психологии.

В данном случае вполне приемлема традиционная форма проведения семинара, когда все его участники высказывают собственное мнение и собственные суждения по каждому из предложенных вопросов.

Вариант 2. Психологическая консультация

Как подготовиться к практическому занятию

Тщательно изучите одну из работ А. Маслоу или К. Роджерса. Выпишите и научитесь произносить основные категории гуманистической психологии, с которыми вы встретились в процессе работы. Сформулируйте основные положения. Обратитесь к своему опыту, к той реальности, в которой вы живете.

Какие вопросы вашей профессиональной деятельности вас беспокоят? Что беспокоит вас в своем собственном поведении, в поведении ребенка? В поведении близких вам людей? Подготовьтесь озвучить их на практическом занятии — вынести на обсуждение с тем, чтобы приблизиться к его решению.

Ход занятия

Занятие начинается с ответа на вопрос, который адресует слушателям преподаватель: «Какие вопросы вы выносите сегодня на обсуждение? На какие вопросы вы хотели бы получить ответы?» После того как выдвижение вопросов закончено, слушатели разбиваются на подгруппы, в зависимости от выбранного вопроса. Подгруппа работает над тем, чтобы дать объяснение возникновению той или иной проблемы (конфликта, особенностей психики ребенка или взрослого, той или иной форме поведения), а также предложить возможные пути ее решения с позиции гуманистической психологии. Следует специально следить за тем, чтобы участники разговора, психологической консультации, оставались в понятийном и феноменальном пространстве гуманистической психологии.

Вариант 3. Групповая дискуссия

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите внимательно одну из рекомендованных работ психологов, представляющих гуманистическую психологию. Подумайте над тем, к какому философскому течению можно отнести данное направление. К какой группе философских воззрений? Как решается в гуманистической психологии проблема соотношения биологического и социального? Как можно определить позицию гуманистической

психологии во взглядах на движущие силы развития? Где полученные знания можно использовать? Ответы на поставленные вопросы сформулируйте в письменном виде.

Ход занятия

Группа слушателей разбивается на подгруппы, каждая из которых формулирует свое мнение относительно группы вышеперечисленных вопросов. Свое отношение можно сформулировать и к тому мнению, согласно которому социальная платформа гуманистической психологии основана на «утопической идее улучшения общества путем усовершенствования индивидов и межличностных отношений». По истечении времени, отведенного на обсуждение, группы рассказывают о том, как проходило обсуждение и к какому выводу участники данной подгруппы пришли. Что позитивного было для вас на этом занятии?

Вариант 4. Научная конференция на тему «Идеи гуманистической психологии на современном этапе»

Как подготовиться к практическому занятию

Обратитесь к психологическим журналам («Психологический журнал», «Вопросы психологии», «Психолог в детском саду», «Московский психотерапевтический журнал», «Журнал прикладной психологии», «Семейная психология и семейная психотерапия» и др.). Остановитесь на каком-либо одном издании. Просмотрите публикации за последние год-два (см. приложение III).

Выберите те из них, в названии которых есть упоминание самой гуманистической психологии или ценностей, ею преследуемых, и которые покажутся наиболее значимыми для вас лично (см., например: Белорусова С.А. Когда болит тело, а плачет душа // Семейная психология и семейная психотерапия. — 1998. — № 2. — С. 33—36; Гиппенрейтер Ю.Б. О чувстве самоценности ребенка // Семейная психология и семейная психотерапия. — 1998. — № 2. — С. 115—122).

Безусловно, здесь угадывается идея, которую А. Маслоу обозначил как «связь между сознанием и телом»; «связь между психическим и физическим»; «создание хорошего общества».

Систематизируйте прочитанный материал, определив сферы действительности, в которых достаточно активно и продуктивно используются идеи, высказанные в русле гуманистической психологии.

Ход занятия

Форма проведения занятия традиционна: составляется список выступающих, избирается ведущий, заслушиваются выступления.

Вариант 5. Коллоквиум по работам А. Маслоу, К. Роджерса, В. Сатир, В. Франкла

Как подготовиться к практическому занятию

Необходимо прочесть любую из работ К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла, В. Сатир. Задайте систему основных понятий и феноменов, изученных автором. Какие идеи вам кажутся чрезвычайно важными и актуальными с позиции психолого-педагогической практики? Какие из них необходимо взять на вооружение родителям и воспитателям?

Ход занятия

Аудитория разбивается на пары в случайном порядке. Собеседники подробно рассказывают о прочитанном друг другу, делятся открытиями и сомнениями, задают друг другу вопросы и совместно на них отвечают.

Можно коллоквиум провести и в форме индивидуального собеседования преподавателя (или группы преподавателей) и студента (студентов) по кругу изученных студентами проблем в ходе самостоятельной работы с первоисточником.

Вариант 6. Социально-психологический тренинг

Упражнение 1. Базовые пресуппозиции НЛП

Как подготовиться к практическому занятию

Познакомьтесь с базовыми пресуппозициями НЛП.

1. Карта — это еще не территория.
2. Сознание и тело — это части одной и той же кибернетической системы.
3. Весь наш жизненный опыт закодирован в нашей нервной системе.
4. Субъективный опыт состоит из визуальных образов, звуков, чувств, вкусовых ощущений и запахов. Опыт организуется и струк-

турируется благодаря действию репрезентативных систем: визуальной (зрение), аудиальной (слух) и кинестетической (виды ощущений, которые связаны с соматовисцеральной нервной системой, а также с вкусовой, обонятельной и вестибулярной системами).

5. Смысл моего общения заключается в той реакции, которую оно вызывает.

6. Не бывает поражений, существует только обратная связь (реакция).

7. Любое поведение представляет собой выбор самого лучшего варианта из имеющихся в данный момент.

8. Любое поведение имеет позитивную интенцию; любое поведение привязано к первоначальному окружению.

9. Каждый из нас располагает ресурсами, которые необходимы нам для достижения своих целей; мы создаем свой собственный реальный мир.

10. Вселенная, в которой мы живем, представляет собой дружественную, изобилующую ресурсами сферу.

Проверьте действительную эффективность данных предположений: действуйте, исходя из той предпосылки, что они верны, и определите получаемый эффект. Подберите для иллюстрации каждой из базовых пресуппозиции один-два анекдота, поговорки, пословицы, наблюдения из жизни.

Ход занятия

На занятии могут быть обсуждены предложенные НЛП базовые пресуппозиции. Как вы их понимаете? Подведите итог и расскажите о том, как вы проверяли действенность данных положений. Разбейтесь на небольшие подгруппы, расскажите в подгруппе анекдоты, пословицы и поговорки, случаи из жизни, иллюстрирующие какую-либо из базовых пресуппозиции. Отберите из них те, которые покажутся вам наиболее интересными. Расскажите эти истории другим подгруппам. Пусть они угадают, какую пресуппозицию вы имели в виду.

Упражнение 2. «Игра в алфавит»

Никакой специальной подготовки эта работа не требует. Это упражнение можно сделать самостоятельно.

Вспомните неприятную для вас ситуацию. Теперь отвлекитесь от нее на время выполнения упражнения «Алфавит».

Перед вами алфавит (см. приложение IV). Под каждой буквой стоит обозначение руки, которую необходимо отводить в сторону тогда, когда произносится та или иная буква (Л — левую, П — правую, В — вместе). Так, говорим «А» и поднимаем левую руку, говорим «Б» и поднимаем правую руку, говорим «Г» и одновременно с этим поднимаем обе руки вместе. Необходимо делать это упражнение до тех пор, пока вы не научитесь его делать автоматически. А теперь мысленно вернитесь к той конфликтной ситуации, о которой вы вспоминали накануне. Как изменилось ваше восприятие той ситуации?

К какому положению гуманистической психологии мы могли бы отнести выявленную закономерность? Где можно использовать знание этой закономерности?

Вопросы для самопроверки

1. Каковы главные ценности гуманистической психологии?
2. Назовите основные понятия данного направления психологии.
3. Каких представителей гуманистической психологии вы можете назвать?
4. Каковы принципы гуманистической психологии?
5. Раскройте содержание категории «поле опыта».
6. Что такое «самость»?
7. Как в гуманистической психологии понимают категорию «конгруэнтность»?
8. Каков механизм возникновения препятствий росту и здоровому развитию ребенка?
9. Какие качества приписывает А. Маслоу здоровой личности?
10. В чем суть даоистической позиции?
11. Что вам известно о связи психического и физического в русле гуманистической психологии?
12. Назовите две группы потребностей по А. Маслоу.
13. Что такое «метапотребности»?
14. Что такое внутренние сигналы? Какова их роль в жизни человека?
15. В чем суть основных принципов психотерапии в русле гуманистической психологии?

Литература

Бендлер Р., Гриндер Д., Сатир В. Семейная терапия и НЛП. — М., 1999.

Марцинковская Т.Д. История детской психологии. — М., 1998. — С. 205—220.

Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. — СПб., 1997.

Маслоу А. Мотивация и личность // Райгородский Д.Я. Психология личности: В 2 т. — Самара, 1999.—Т. 1. —С. 391—416.

- О'Коннор Дж., Сеймор Дж.* Введение в нейролингвистическое программирование. — Челябинск, 1998.
- Павлова М.А.* Интенсивный курс повышения грамотности на основе НЛП. — М., 1997.
- Райгородский Д.Я.* Психология личности: В 2 т. — Самара, 1999. — Т. 1. — С. 349—442.
- Роджерс К.* О групповой психотерапии. — М., 1993.
- Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994.
- Роджерс К.* Что значит «становиться человеком»? // Райгородский Д.Я. Психология личности: В 2 т. — Самара, 1999. — Т. 1. — С. 363—378.
- Сатир В.* Как строить себя и свою семью. — М., 1992.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М., 1990.

ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Источник, условия и движущие силы развития. Культурно-историческая концепция: понятие и феномен. Поведение животного и человека: сравнительный анализ. Знак и орудие. Вершинная психология и ее предмет. О структуре сознания. Законы детского развития. Возраст как единица анализа психического развития ребенка. Закон формирования высших психических функций. Культурный и натуральный план поведения человека. Проблема метода.

Основные понятия: среда, морфофизиологические особенности мозга, обучение, знак, орудие, опосредованный психический процесс, произвольный психический процесс, присвоение, усвоение, общественно-исторический опыт, удвоенный опыт.

Как можно познакомиться с той или иной системой научных взглядов, теорией или концепцией?

Оценить ее прикладное значение? Значение для практики воспитания и обучения дошкольника?

Наверное, стоит заглянуть в труды того, о ком идет речь. Можно познакомиться с набором мнений ведущих психологов и специалистов об этой теории. И наконец, подведя итоги, сформулировать свое отношение к тому объему знаний, который скопится в результате проделанной работы.

Такой путь нам предстоит проделать для того, чтобы раскрыть содержание, значение и смысл трудов Л.С. Выготского для нас, специалистов, в области дошкольного образования. Л.С.

Выготского (1896—1934) называют одним из самых выдающихся русских психологов и философов. Целый ряд вопросов, поднятых и тщательно изучаемых Л.С. Выготским, имеют непосредственное отношение к проблемам детского развития. В связи с этим представляется важным понять, почему концепция Л.С. Выготского носит название «культурно-исторической», или концепции «усвоения общественного опыта». Что такое психология «вершинная» и что является ее предметом?

Закон формирования высших психических функций, сформулированный Л.С. Выготским, имеет непреходящее значение для практики обучения и воспитания ребенка. В центре интересов Л.С. Выготского — культурное развитие ребенка.

Наши современники о концепции Л.С. Выготского

Труды Л.С. Выготского достаточно подробно изложены и проанализированы в работах А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.Ф. Обухова, Т.Д. Марцинковской, Т.Д. Марцинковской и М.Г. Ярошевского.

К работам Л.С. Выготского в своих исследованиях обращается широкий круг ученых и исследователей в области детской психологии: Л.Ф.Обухова, В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман. К трудам Л.С. Выготского обращаются специалисты в самых разных областях психологической науки: Г.М. Андреева, В.П. Зинченко, О.М. Дьяченко, А.А. Мелик-Пашаев.

Л.Ф. Обухова пишет, что Л.С. Выготский осуществил задачу перестройки психологии на основе глубокого философского анализа. Для него были важны вопросы: Каким образом человек в своем развитии выходит за пределы своей «животной» природы? Каким образом в процессе своей общественной жизни он развивается как культурное и трудящееся существо?

Проследивая путь развития социальной психологии в рамках психологической науки, Г.М. Андреева подчеркивает, что важнейшую роль в этом процессе сыграли исследования Л.С. Выготского. Его *учение о высших психических функциях* в значительной степени решало задачу выявления социальной детерминации психики. Доказав, что высшие психические функции (произвольное запоминание, активное внимание, отвлеченное мышление, волевое действие) нельзя понять как непосредственные функции мозга, Л.С. Выготский пришел к выводу, что для понимания сущности этих функций необходимо выйти за пределы организма и искать корни их в общественных условиях.

Усвоение общественного опыта изменяет не только содержание психической жизни, но и создает новые формы психических процессов, которые принимают вид высших психических функций, отличающих человека от животных. Конкретные формы общественно-исторической деятельности становятся решающими для научного понимания формирования психических процессов, естественные законы работы мозга приобретают новые свойства, включаясь в систему общественно-исторических отношений.

Культурно-историческая концепция: понятие и феномен

По Л.С. Выготскому, среда выступает в отношении развития высших психических функций в качестве *источника* развития. Отношение к среде меняется с возрастом, а следовательно, меняется и роль среды в развитии. Среду необходимо рассматривать не абсолютно, а

относительно, так как влияние среды определяется *переживаниями* ребенка.

У человека нет врожденных форм поведения в среде. Его развитие происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Морфофизиологические особенности мозга и общение — условия развития ребенка по Л.С. Выготскому. Движущая сила развития — *обучение*. Интерес представляет гипотеза Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания и его развитии в онтогенезе.

Заслугу Л.С. Выготского Л.Ф. Обухова видит в том, что он первым ввел исторический принцип в область детской психологии. Историческое изучение вовсе не предполагает, по мысли Л.С.

Выготского, изучение того или иного факта в прошлом. Историческое изучение с позиции Л.С. Выготского значит применение категории *развития* к исследованию явлений. Изучать исторически что-либо — значит изучать это нечто в движении.

С позиции культурно-исторической концепции главная закономерность онтогенеза психики состоит в *интериоризации* ребенком структуры его внешней, социально-символической (т.е. совместной со взрослым и опосредованной знаками) деятельности. В итоге прежняя структура психических функций как «натуральных» изменяется — опосредуется интериоризированными знаками, психические функции становятся «культурными». Внешне это проявляется в том, что они приобретают *осознанность и произвольность*. В ходе интериоризации структура внешней деятельности трансформируется и «сворачивается» с тем, чтобы вновь трансформироваться и развернуться в процессе экстерииоризации, когда на основе психической функции строится «внешняя» социальная деятельность.

О поведении животных и человека

Поведение животного, по Л.С. Выготскому, складывается из двух групп реакций: врожденных (безусловных) рефлексов; рефлексов приобретенных (условных).

То есть все поведение животного можно рассматривать как «наследственный опыт, помноженный на личный».

Чтобы верно понять и осветить поведение человека, подчеркивает Л.С. Выготский, необходимо «ввести в формулу новые члены»: вся наша жизнь, труд, поведение основаны на использовании опыта прежних поколений, опыта, не передаваемого через рождение. Условно этот опыт Л.С. Выготский называет *историческим*. Кроме опыта исторического речь может идти и об опыте *социальном*, понимаемом

как опыт других людей, который «входит очень значительным компонентом в поведение человека».

Подумайте, так ли это? Приведите примеры.

И наконец, новым в формуле поведения человека, по мнению Л.С. Выготского, должно стать понятие «удвоенного опыта»:

«Паук, который ткёт паутину, и пчела, строящая ячейки из воска, делают это в силу инстинкта, машинообразно, все одинаково и не обнаруживают в этом больше активности, чем во всех остальных приспособительных реакциях. Другое дело ткач или архитектор. ...Они раньше построили свое произведение в голове; результат, полученный в процессе труда, имелся перед началом этого труда идеально. ...Труд повторяет в движениях рук и в изменениях материала то, что прежде сделано в представлении работника как бы с моделями этих же движений и этого же материала»¹.

Не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека. В этом заключена вся идея культурного развития ребенка. «Каждая форма культурного развития, культурного поведения — продукт исторического развития человечества. Превращение природного материала в историческую форму есть всегда процесс сложного изменения самого типа развития, а отнюдь не простого органического созревания»². Самой основной и самой общей деятельностью человека, отличающей в первую очередь человека от животного с психологической стороны, является сигнификация, т.е. создание и употребление знаков. Самая сущность человеческой памяти состоит в том, что человек активно запоминает с помощью знаков. О поведении человека в общем виде можно сказать: его особенность в первую очередь обусловлена тем, что он активно вмешивается в свои отношения со средой и через среду сам изменяет свое поведение, подчиняя его своей власти. Самая сущность цивилизации состоит в том, что мы нарочно воздвигаем монументы и памятники, чтобы не забывать. В узелке и в памятнике проявляется самое глубинное, самое характерное, самое главное, что отличает память человека от памяти животного.

Изобретение и употребление знаков в качестве вспомогательных средств при разрешении какой-либо психологической задачи, стоящей перед человеком (запомнить, сравнить что-либо, сообщить, выбрать и пр.), с психологической стороны представляют собой в одном пункте аналогию с изобретением и употреблением орудий.

¹ *Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры. — М.; Воронеж, 1996.— С. 32.

² *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теория, факты, проблемы. — М., 1995.—С. 180.

Таким существенным признаком обоих понятий Л.С. Выготский считает роль этих приспособлений в поведении, аналогичную роли орудия в трудовой операции, или, что то же, инструментальную функцию знака. Мы имеем в виду выполняемую знаком функцию стимул-средства по отношению к какой-либо психологической операции, то, что он является орудием деятельности человека. В этом смысле, опираясь на условное, переносное значение термина, обычно говорят об орудии, когда имеют в виду опосредующую функцию какой-либо вещи или средства какой-либо деятельности. С этой точки зрения и употребление знаков, и употребление орудий могут быть отнесены к одной категории, обозначенной как «опосредующая деятельность». Между тем нельзя и стереть глубочайшее различие, существующее между знаком и орудием. Так, существенным отличием знака от орудия и основной реальной расхождением обеих линий является различная направленность того и другого. Орудие служит проводником воздействия человека на объект его деятельности, оно направлено вовне, оно должно вызвать те или иные изменения в объекте, оно есть средство внешней деятельности человека, направленной на покорение природы. Знак ничего не изменит в объекте психологической операции, он есть средство психологического воздействия на поведение — чужое или свое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком; знак направлен внутрь.

Овладение природой и овладение поведением связаны взаимно, так изменение природы человеком изменяет природу самого человека. Применение вспомогательных средств, переход к опосредующей деятельности в корне перестраивают всю психическую операцию, наподобие того как применение орудия видоизменяет естественную деятельность органов и безмерно расширяет систему активности психических функций. То и другое вместе обозначают термином *высшая психическая функция*.

В процессе развития ребенок вооружается и перевооружается различными орудиями; ребенок старшей ступени отличается от ребенка младшей ступени еще степенью и характером своего вооружения, своим инструментарием, т.е. степенью овладения собственным поведением. Различие в детских типах развития (одаренность, дефективность) в большой степени оказывается связанным с типом и характером инструментального развития. Неумение использовать свои естественные функции и овладение психологическими орудиями существенно определяют весь тип детского развития.

Овладение психологическим орудием и при его посредстве собственной естественной психической функцией всякий раз поднимает данную функцию на высшую ступень, увеличивает и расширяет ее деятельность, пересоздает ее структуру и механизм. Естественные

психические процессы не устраняются при этом, они вступают в комбинацию с инструментальным актом, но они оказываются функционально зависимыми в своем строении от применяемого инструмента. Инструментальный метод дает принцип и способ психологического изучения ребенка; этот метод может использовать любую методику, т. е. технический прием исследования: эксперимент, наблюдение и т. д.

Вершинная психология и ее предмет

Л.С. Выготский определил область своего исследования как «вершинную психологию», которую противопоставил психологии «поверхностной» (теории поведения) и «глубинной психологии» (психоанализ). Предмет вершинной психологии — сознание. Л.С. Выготский рассматривал сознание как «проблему структуры поведения».

Три сферы человеческого бытия, пишет Л.Ф. Обухова, чувства, интеллект и поведение, изучаются в крупнейших психологических концепциях — психоанализе, теории интеллекта и бихевиоризме. Приоритет же в развитии «вершинной психологии», или психологии развития сознания, принадлежит отечественной науке. Начало этому подходу, такой научной позиции было положено в работах Л.С. Выготского.

Игнорируя проблему сознания, психология, как считает Л.С. Выготский, сама закрывала себе доступ к исследованию сколько-нибудь сложных проблем поведения человека. А значит, она отказывалась от поиска психологических законов, характеризующих своеобразие человеческого поведения, в отличие от поведения животных.

Изучение только реакций, видимых простым глазом (как это имеет место в русле бихевиоризма), совершенно бессильно и несостоятельно даже перед простейшими проблемами поведения человека. Поведение человека организовано таким образом, что именно внутренние, плохо обнаруживаемые движения направляют и руководят им.

И далее. Человек всегда думает про себя; это никогда не остается без влияния на его поведение.

Но мы ничего не знаем о том, как учесть это влияние.

Стирается самая принципиальная грань между поведением животного и поведением человека. То принципиальное, что вносят в человеческое поведение сознание и психика, при этом игнорируется.

Исключение сознания из сферы научной психологии сохраняет в значительной мере весь дуализм и спиритуализм прежней субъективной психологии.

6*

Проведите самостоятельную работу по раскрытию таких понятий, как «дуализм» и «спиритуализм». Вы уже знаете, как это сделать.

Изгоняя сознание из психологии, мы прочно и навсегда замыкаемся в кругу биологической нелепости. В качестве обоснования этого положения, этого утверждения, Л.С. Выготский приводит удивительно точные слова Бехтерева о том, что не следует считать субъективные процессы лишними или побочными явлениями в природе, ибо «мы знаем, что все лишнее в природе атрофируется и уничтожается, тогда как наш собственный опыт говорит нам, что субъективные явления достигают наивысшего развития в наиболее сложных процессах соотносительной деятельности».

Как бы вы могли раскрыть содержание категории «субъективные процессы»? Приведите примеры. В случае затруднений обратитесь к словарям и работе Л.С. Выготского. Дайте научное определение категории «субъективные процессы».

И наконец, игнорируя проблему сознания, мы навсегда, по мысли Л.С. Выготского, закрываем себе доступ к исследованию структуры нашего поведения, анализа его состава и форм. Сознание, по словам Л.С. Выготского, есть *проблема структуры поведения*.

Как можно понять суть высказывания «сознание есть проблема структуры поведения»? Сравните свое понимание этой формулы с тем пониманием, которое есть у ваших коллег.

О структуре сознания

Человеческое сознание — не сумма отдельных процессов, а система, структура их. Ни одна функция не развивается изолированно, развитие каждой функции зависит от того, в какую структуру она входит и какое место в ней занимает. Так, в раннем возрасте в центре сознания находится восприятие. В дошкольном возрасте — память. В школьном возрасте основную роль начинает играть мышление. Все остальные психические процессы развиваются в каждом возрасте под влиянием *доминирующей* в сознании функции.

Процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, т.е. уровнем развития обобщений. Вход в сознание возможен только через *речь*, и переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова, обобщения. Если на системное развитие сознания обучение не оказывает прямого влияния, то развитием обобщения, изменением смысловой структуры сознания можно непосредственно управлять. Формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, обучение перестраивает всю систему сознания.

Поработайте с данным текстом. Выделите основные понятия, прозвучавшие в нем. Раскройте их содержание. Какое значение для практики воспитания и

обучения дошкольника имеют описанные в нем закономерности развития сознания? Каков механизм влияния обучения на сознание ребенка? Что такое системное строение сознания? Что такое смысловое строение сознания? Что это за обобщения, играющие такую большую роль в развитии сознания? Как мы можем их формировать?

Законы детского развития

Л.Ф. Обухова систематизирует законы детского развития, сформулированные Л.С. Выготским.

1. Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени, и свой ритм, который меняется в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве.
2. Закон метаморфозы в детском развитии: развитие есть цепь качественных изменений. Ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает или меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой.
3. Закон неравномерности детского развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития.
4. Закон формирования высших психических функций.

В работах Л.С. Выготского находим еще два сформулированных им закона.

Закон первый гласит, что функции развиваются не пропорционально и равномерно. Закон второй: в каждом возрасте есть доминирующая функция. Наиболее фундаментальные функции, которые нужны сначала, которые обосновывают другие, развиваются раньше.

Возраст как единица анализа психического развития ребенка

Следует подчеркнуть, что возраст не сводится к сумме отдельных психических процессов, это не календарная дата. Возраст, по определению Л.С. Выготского, — это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свои *структуру* и *динамику*.

Продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием: есть периоды развития и в некоторых случаях «эпохи», равные одному году, трем, пяти годам. *Хронологический* и *психологический* возраст не совпадают. Хронологический, или паспортный, возраст — лишь координата отсчета, та внешняя сетка, на фоне которой происходят процесс психического развития ребенка, становление его личности.

Закон формирования высших психических функций

Изучая процессы высших функций у детей, Л.С. Выготский пришел к следующему выводу: всякая высшая форма поведения появляется в своем развитии дважды — сперва как коллективная форма поведения, как функция интерпсихологическая, затем как функция интрапсихологическая, как известный способ поведения. Мы не замечаем этого факта только потому, что он слишком повседневен и мы к нему слепы. Пример тому — речь. Речь первоначально — средство связи между ребенком и окружающими, но когда ребенок начинает говорить про себя, это и можно рассматривать как перенесение коллективной формы поведения в практику личного поведения. То есть первоначально всякая высшая функция разделена между двумя людьми, она — взаимный психологический процесс. Особое центральное значение закон формирования высших психических функций имеет для овладения ребенком собственным поведением. Всякий волевой процесс первоначально является социальным процессом, коллективным. Ребенок овладевает вниманием других или, наоборот, начинает по отношению к себе применять те средства и формы поведения, которые являлись первоначально коллективными. У него возникает сложная система функций, которые первоначально разделены.

Понятие «развитие высших психических функций» охватывает две группы явлений, отмечает Л.С. Выготский. На первый взгляд они кажутся совершенно разнородными, а на деле представляют две основные ветви, два русла развития высших форм поведения, неразрывно связанных, но не сливающихся никогда воедино. Это, во-первых, *процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления* — языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, *процессы развития специальных высших психических функций*, не отграниченных и не определенных точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т.д. Те и другие, взятые вместе, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка.

Культурное развитие ребенка

Л.С. Выготский выделяет два плана поведения человека: план культурный и план натуральный. В процессе психического развития ребенка необходимо выделять две по существу различные линии. Поведение современного культурного взрослого человека является результатом двух различных процессов психического развития. С одной стороны, *процесс биологической эволюции* животных видов, привед-

ший к возникновению *Homo sapiens*; с другой — процесс *исторического* развития, путем которого первобытный человек превратился в культурного. Оба процесса — биологическое и культурное развитие поведения — представлены в филогенезе отдельно как самостоятельные и независимые линии развития, составляющие объект отдельных, самостоятельных психологических дисциплин. Основным и всеобъемлющим отличием биологического и культурного развития Л.С. Выготский считает то обстоятельство, что культурное развитие (развитие высших психических функций) происходит без изменения биологического типа человека, в то время как изменение биологического типа является основой эволюционного типа развития.

По мнению Л.С. Выготского, все исследования подтверждают положение о том, что существенных отличий в биологическом типе примитивного человека, которые могли бы обусловить различие в поведении примитивного и культурного человека, нет. Все элементарные психические и физиологические функции — восприятие, движение, реакции и т.д. — не обнаруживают никаких отклонений по сравнению с тем, что нам известно о тех же функциях у культурного человека.

Суть и содержание культурного развития поведения — глубокие изменения высших психических функций, которые произошли в филогенезе человека. Культура создает особые формы поведения, она видоизменяет деятельность психических функций. В процессе исторического развития общественный человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции, вырабатывает и создает новые формы поведения — специфически культурные.

Говоря о культурном развитии ребенка, Л.С. Выготский имеет в виду процесс, соответствующий психическому развитию, совершавшемуся в процессе исторического развития человечества. В этом Л.С. Выготский усматривал основное своеобразие психического развития ребенка.

Культурное развитие ребенка налагается на процессы роста, созревания и органического развития ребенка и образует с ними единое целое. Лишь путем абстракции можно отделить одни процессы от других. Развитие речи ребенка может служить хорошим примером такого слияния двух планов развития — органического и культурного.

Если в биологическом развитии человека господствует *органическая* система активности, то в историческом развитии — *орудийная* система активности. Следовательно, подчеркивает Л.С. Выготский, система активности ребенка определяется на каждой данной ступени и степенью его органического развития, и степенью его овладения орудиями.

Проблема метода

Метод должен быть адекватным изучаемому предмету. Детская психология не знала до сих пор адекватного подхода к проблеме высших процессов. Своеобразие того процесса изменения поведения, который называют культурным развитием, по мнению Л.С. Выготского, требует своеобразных методов и способов исследования. Как отмечает Л.С. Выготский, конкретная методика может принимать разнообразные формы в зависимости от содержания самой частной проблемы (изучение памяти, мышления и пр.), от личности исследуемого (ребенок различного возраста и типа), от специальных задач данного исследования (анализ, генезис какого-либо процесса), наконец, от характера исследования (экспериментальное и клиническое).

Выяснив искомый принцип исследования, Л.С. Выготский определяет главную формулу метода, которая является аналогом найденного им принципа построения высших форм поведения. Таким методом, по его мнению, является инструментальный метод.

Обратитесь к работе Л.С. Выготского «Инструментальный метод в психологии» и познакомьтесь с основными отличительными чертами этого метода.

По существу, отмечает Л.С. Выготский, инструментальный метод — это метод историко-генетический. В исследование поведения он вносит историческую точку зрения: поведение может быть понято только как история поведения. Инструментальный метод изучает ребенка не только развивающегося, но и воспитуемого, видя в этом существенное отличие истории человеческого детеныша. Воспитание же может быть определено как искусственное развитие ребенка.

Воспитание есть искусственное овладение естественными процессами развития. Воспитание не только влияет на те или иные процессы развития, но перестраивает самым существенным образом все функции поведения.

Наша справка

Дьяченко Ольга Михайловна — доктор психологических наук, главный научный сотрудник Центра семьи и детства РАО.

Зинченко Владимир Петрович — доктор психологических наук, профессор, академик-секретарь отделения психологии и возрастной физиологии РАО, зав. кафедрой эргономики МИРЭА.

Мелик-Пашаев Александр Александрович — доктор психологических наук, зав. лабораторией Психологического института РАО.

Словарь понятий

Культурно-историческая теория — концепция психического развития человека, разработанная в 20—30-е годы советским психологом Л.С. Выготским при участии его учеников А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. При формировании культурно-исторической концепции ими был критически осмыслен опыт гештальтпсихологии, французской психологической школы (прежде всего Ж. Пиаже), а также структурно-семиотического направления в лингвистике и литературоведении.

Органическая система активности — понятие, обозначающее тот факт, что способы и формы поведения (активности), которыми располагает животное, представляют систему, обусловленную органами и организацией животного.

Например, амeba не может плавать, как инфузория, а инфузория не обладает органом для того, чтобы передвигаться летая.

Орудийная система активности — активность, возможности которой безгранично расширяются посредством орудий. Так, мозг и рука человека сделали его систему активности, т.е. область доступных и возможных форм поведения, неограниченно широкой.

Усвоение — основной путь приобретения индивидом общественно-исторического опыта. В процессе усвоения человек овладевает социальным значением предметов и способами действия с ними, нравственными основаниями поведения и формами общения с другими людьми. Категория «усвоение» было введено в психологию Л.С. Выготским в противовес понятиям «адаптация» и «приспособление». С позиции Л.С. Выготского, категория «усвоение» в большей степени соответствует специфике развития человека. Категория «усвоение» подчеркивает факт активности самого человека в процессе развития.

Формы проведения практических занятий по теме «Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского»

Цель: усвоение понятий культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, понимание законов и закономерностей детского развития, сформулированных Л.С. Выготским.

Вариант 1. Научная конференция на тему «Основные тенденции в анализе концепции Л.С. Выготского на современном этапе»

Как подготовиться к практическому занятию

Обратитесь к журналам «Вопросы психологии» (№ 5, 6 за 1996 год). Статьи, опубликованные в этих номерах, были посвящены 100-летию со дня рождения Л.С. Выготского. Из списка опубликованных статей прочтите те, которые покажутся вам наиболее значимыми для вашей профессиональной деятельности или в которых, на ваш взгляд, вы найдете ответы на интересующие вас вопросы. Прочтите не менее трех статей.

Систематизируйте прочитанный материал по следующей схеме.

1. Назовите те сферы научного знания и социальной практики, в которых достаточно активно используются положения и законы, сформулированные Л.С. Выготским.
2. Какие именно выводы Л.С. Выготского называются авторами статей в качестве непреложных истин, выдержавших проверку временем и всем ходом развития научного знания после Л.С. Выготского?

3. Какие положения Л.С. Выготского уточняются?

Обратитесь к своему опыту работы с детьми дошкольного возраста. С чем вы можете согласиться, какие доводы в пользу теоретических воззрений Л.С. Выготского вы можете использовать? Что вами пока не понято?

Ход занятия

Занятие проходит в форме обмена мнениями. Выступающие говорят о проделанной работе: статьи каких авторов прочитаны; по какому принципу отбирались статьи; каково содержание статей (какие проблемы поднимают авторы и как эти проблемы они решают); как полученные знания можно использовать в практике воспитания и обучения ребенка-дошкольника. Не забудьте сформулировать свое отношение к заочной дискуссии между нашими современниками и Л.С. Выготским. Пусть критерием в вашем отношении к этой дискуссии будет не оценка («хорошо» или «плохо», нравится или не нравится), а степень вашего понимания того или иного положения, той или иной позиции, той или иной точки зрения.

Вариант 2. Семинар «Концепция Л.С. Выготского о законах детского развития»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите теоретический материал. Обратитесь к учебникам и учебным пособиям, которые позволят вам составить общую картину основных положений концепции Л.С. Выготского, выделить тот спектр вопросов, которые имеют, по мнению специалистов, первостепенное значение для практики обучения и воспитания ребенка. Обратитесь к работам Л.С. Выготского, в которых эти вопросы раскрываются. Прочтите одну из них. Такой работой может быть статья Л.С. Выготского «История развития высших психических функций». Выделите основные понятия, в которых Л.С. Выготский описывает, исследует законы детского развития.

Ход занятия

На обсуждение выносят следующие вопросы: а) содержание и основные выводы культурно-исторической концепции Л.С. Выготского;

- б) вершинная психология и ее предмет;
- в) педагогическое значение трудов Л.С. Выготского.

При ответе на каждый вопрос не стоит ограничиваться выступлением лишь одного учащегося, важно выслушать точки зрения слушателей, даже если на первый взгляд они будут казаться схожими. Важно, чтобы в ответах прозвучали примеры, взятые из педагогической деятельности. При ответе на третий вопрос сначала необходимо сформулировать теоретические положения, педагогическое значение которых будет рассматриваться.

Вариант 3. Психологическая консультация

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите теоретический материал. Обратитесь к учебникам и учебным пособиям. Прочтите отобранные вами работы Л.С. Выготского. Выпишите основные понятия концепции и научитесь раскрывать их содержание.

Обратитесь к своей профессиональной деятельности, к практике повседневного общения с детьми и их родителями, с коллегами по работе. Какие вопросы чаще всего встают перед вами? От каких вопросов зависит успех в воспитании и развитии ребенка? Сформулируйте вопросы, которые вы хотели бы адресовать к концепции Л.С. Выготского. Запишите их в тетради.

Ход занятия

В течение 5—10 минут слушатели выдвигают на обсуждение вопросы, на которые они хотели бы получить ответы в ходе обсуждения материала. Далее учебная группа разбивается в случайном порядке на подгруппы по 5—6 человек. Каждая из подгрупп решает, на какие вопросы она будет искать ответы. Определившись, приступают к работе, в ходе которой анализируются основные положения концепции Л.С. Выготского, строятся возможные предположения относительно того, каковы причины явления, о котором шла речь в вопросе? Каким может быть путь преодоления возникших трудностей?

После этого группы обмениваются выводами, сделанными в ходе обсуждения. Подводятся итоги работы, проделанной на практическом занятии, в форме ответов на следующие вопросы:

- а) что позитивного было для вас на данном занятии;
- б) где можно использовать полученные знания;
- в) к каким выводам вы пришли в ходе обсуждения основных положений концепции Л.С. Выготского.

Вариант 4. Коллоквиум по книге Л.С. Выготского «Лекции по психологии»

Как подготовиться к занятию

Прочтите теоретический материал, а также рекомендованную учебную литературу. В книге идет речь о развитии ряда психических процессов: восприятия, памяти, мышления, эмоций, воображения, воли. Их развитие в детском возрасте и прослеживает Л.С. Выготский. Прочтите работу Л.С. Выготского и подготовьтесь обсуждать ее на практическом занятии. Составьте подробный план, выпишите понятия, в которых Л.С. Выготский описывает развитие того или иного психического процесса, раскройте их содержание.

В ходе работы над статьей полезно осознать, что было для вас простым в восприятии текста, а в чем у вас осталось непонимание. Что показалось вам значимым с точки зрения педагогической деятельности? Какие из положений Л.С. Выготского вы уже сейчас готовы применять на практике? Дайте ответы на предложенные вопросы в письменной форме. Подготовьтесь к их обсуждению на практическом занятии. Какие вопросы вы хотели бы задать Л.С. Выготскому, если бы была такая возможность? А может, на ваши вопросы смогут ответить ваши коллеги?

Ход занятия

В ходе занятия в индивидуальном порядке проводится обсуждение прочитанного студентом материала с преподавателем.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите основные понятия концепции Л.С. Выготского.
2. В чем суть культурно-исторической концепции Л.С. Выготского?
3. Что отличает концепцию Л.С. Выготского от всех предшествующих концепций детского развития?
4. Сформулируйте основные законы детского развития, обозначенные Л.С. Выготским.
5. В чем состоит отличие культурного плана поведения от натурального?
6. Какие психические функции названы Л.С. Выготским «высшими»?
7. Чем высшие психические функции отличаются от элементарных психических функций?
8. Как вы понимаете выражение «опосредованность» психического процесса?
9. Что значит «произвольность» психических процессов?
10. Сформулируйте закон формирования высших психических функций.
11. Какова роль знака и орудия в жизни человека?
12. В чем состоит, по Л.С. Выготскому, суть развития?
13. Почему свою психологию Л.С. Выготский назвал вершинной?

14. Что является предметом вершинной психологии?
15. Опишите структуру сознания по Л.С. Выготскому.
16. Как вы понимаете выражение «системное строение сознания»?
17. В чем суть смыслового строения сознания?
18. Как изменяется структура сознания ребенка при переходе от одного возрастного этапа к другому? В чем суть этих изменений?
19. Как Л.С. Выготский решает проблему метода исследования психики?

Литература

- Андреева Г.М.* Социальная психология. — М., 1999. — С. 14—15.
- Выготский Л.С.* Проблемы психического развития ребенка // Хрестоматия по психологии. — М., 1977. — С. 409—415.
- Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры. — М.; Воронеж, 1996.
- Выготский Л.С.* Лекции по психологии. — СПб., 1997.
- Дьяченко О.М.* Проблемы развития способностей: до и после Л.С. Выготского // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 98—109.
- Зинченко В.П.* От классической к органической психологии // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 7—19.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1981. — С. 94—101.
- Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г.* 50 выдающихся психологов мира. — М., 1995. — С. 26—29.
- Марцинковская Т.Д.* История детской психологии. — М., 1998. — С. 230—261.
- Мелик-Пашаев А.А.* Л.С. Выготский и М.М. Бахтин. Подготовительные материалы к несостоявшемуся диалогу // Вопросы психологии. — 1996. — №5. — С. 51—56.
- Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995. — С. 177—186.
- Обухова Л.Ф.* Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 38—50.
- Эльконин Д.Б.* Избр. психологические труды. — М., 1989. — С. 405—478.
- Ярошевский М.Г.* История психологии. — М., 1976. — С. 429—433.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ПСИХИКИ РЕБЕНКА

Московская и ленинградская школы отечественной психологии о закономерностях психического развития ребенка. Принцип единства деятельности и сознания. Категория ведущего вида деятельности в концепции А.Н. Леонтьева. Место ребенка в системе общественных отношений. Механизм смены ведущих видов деятельности. Ведущий вид деятельности как критерий выделения

возрастных этапов в работах Д.Б. Эльконина. М.И. Лисина о ведущем виде деятельности ребенка первого года жизни. Б.Г. Ананьев об основных видах деятельности человека.

Основные понятия: смыслы и способы человеческой деятельности, мотива-ционно-потребностная сфера, операционально-техническая сфера, ориентировочная и исполнительная части деятельности, ведущий тип деятельности, основные виды деятельности, познание, общение, труд, учеба.

Традиционно в отечественной психологии выделяют как минимум два направления: московскую, так называемую «деятельностную психологию», и ленинградскую школу психологии, которая получила название отношенческой.

В русле деятельностного подхода в центре внимания находился принцип единства деятельности и сознания, разрабатывалась категория деятельности. Деятельность рассматривалась как предмет специального изучения и как объяснительный принцип.

В русле отношенческой психологии рассматривалась и подчеркивалась роль отношений, которые складываются у человека с его окружением. Характер этих отношений и определяет в конечном счете развитие человека.

Деятельность в работах А.Н. Леонтьева

По определению А.Н. Леонтьева, деятельность есть *«молярная, не аддитивная единица жизни телесного, материального субъекта»*. Деятельность — это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие».

А.Н. Леонтьев называет деятельностью не всякий процесс. Этим термином он обозначает только такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают соответствующей им потребности.

Например: изучение психологии не будет являться деятельностью, если мотивом этого изучения будет стремление сдать экзамен. Изучение психологии будет деятельностью лишь в том случае, когда учащийся стремится познать саму психологию как таковую.

Предметность есть неотъемлемая характеристика деятельности. В самом понятии деятельности уже имплицитно содержится понятие ее предмета. Выражение «беспредметная деятельность», по А.Н. Леонтьеву, лишено всякого смысла. Предмет деятельности и есть ее действительный мотив. Деятельности без мотива не бывает. «Немотивированная» деятельность — это деятельность, не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом.

Случай из консультативной практики

В психологическую консультацию пришла мать четверых детей. Проблема, которую она пытается решить на протяжении уже ряда лет, выглядит следующим образом. По ее словам, она не может побороть в детях лень. Этой цели она пыталась достичь тем, что заставляла детей достаточно много заниматься уроками. Если уроки не были выполнены вовремя, она жестоко их наказывала. Однако все эти усилия не приносили желаемого результата.

Одна из задач консультирования в подобных случаях — определить ту деятельность, к которой все производимые матерью воспитательные мероприятия имеют отношение. Для нее самой истинный мотив этой деятельности оказался скрытым. Так, ее собственные воздействия на детей субъективно переживались как система мер, направленных на воспитание у детей трудолюбия. Однако анализ ситуации показал, что за постоянным стремлением матери усадить детей за уроки стоит простое человеческое желание: побыть хоть какое-то время в одиночестве.

Определив предмет деятельности, к которой на самом деле относятся эти «частные процессы» (воспитательные воздействия — требования делать уроки и наказание), консультант изменил отношение матери к своим действиям. В ее представлении они приобрели иные краски.

В зависимости от того, в какую деятельность включено действие, оно получает ту или иную психологическую характеристику — к такому выводу пришел А.Н. Леонтьев.

Другая важная психологическая особенность деятельности, по словам А.Н. Леонтьева, состоит в том, что с деятельностью специфически связан особый класс психических переживаний — эмоции и чувства. Эти переживания зависят не от отдельных, частных процессов, но всегда определяются предметом, течением и судьбой той деятельности, в состав которой они входят.

Какие примеры вы могли бы привести из практик воспитания и обучения ребенка, его взаимодействия со взрослыми?

Действием А.Н. Леонтьев называет такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. Предметом самого действия является «сознаваемая непосредственная цель».

В описанном выше случае из консультативной практики воспитательные мероприятия матери являлись действием как по отношению к истинной деятельности, так и по отношению к мнимой. Предмет (цель) действия — усадить детей за уроки. Он, этот предмет действия, имеет непосредственное отношение к мотиву деятельности в целом («побыть одной» или «приучить детей к трудолюбию»).

По А.Н. Леонтьеву, между деятельностью и действием существует определенное отношение: мотив деятельности может сдвигаться и переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превращается в деятельность. Этому моменту А.Н. Леонтьев придает исключительное значение: этот процесс составляет ту конкретно-

психологическую основу, на которой возникают изменения ведущей деятельности и, следовательно, переходы от одной стадии развития к Другой.

В нашем примере: принуждать детей выполнять уроки для матери сначала было лишь действием по воспитанию у них трудолюбия (или создание ситуации, когда можно побыть одной). Однако постепенно это превратилось в самоцель, стало самостоятельной деятельностью. Теперь мать, возвращаясь домой, каждый раз думала, посредством каких действий она может реализовать деятельность (заставить детей делать уроки). Но любая деятельность предполагает наличие каких-либо действий, из которых она соткана, наличие осознаваемых целей, которые непосредственно связаны с основным мотивом деятельности. В качестве такого действия были избраны матерью физические наказания, самые действенные, как ей казалось, средства.

Операция — способ выполнения действия. Операция представляет собой необходимое содержание всякого действия, но она не тождественна с действием. Одно и то же действие может осуществляться разными операциями, и, наоборот, одними и теми же операциями осуществляются иногда разные действия. Это обстоятельство А.Н. Леонтьев объясняет тем, что, в то время как действие определяется целью, операция зависит от условий, в которых эта цель дана.

Пример из педагогической практики

«Как научиться читать стихи» — так называется небольшая статья Я. Смоленского, адресованная ученикам второго класса.

«Прежде чем научиться читать стихи вслух для других людей, нужно научиться читать их для себя. Да, да, не удивляйся, это не так просто.

Например, возьмем первую строчку стихотворения Пушкина "Зимнее утро": Мороз и солнце. День чудесный! Что ты видишь с первого взгляда? — обращается Я. Смоленский к читателю. Хорошо знакомые буквы, знаки препинания, если у тебя хорошая зрительная память, ты сразу запомнишь этот рисунок — из букв и знаков — и довольно легко вызубришь даже целое стихотворение. И... так же легко забудешь его — "картина" из букв и знаков непрочная, она ничего не дает твоему воображению и не может остаться в памяти...

А вот, если ты вспомнишь, как сам однажды зимним утром, проснувшись, подошел к окну и увидел, как Под голубыми небесами Великолепными коврами, Блестя на солнце, снег лежит... и как тебе захотелось сейчас же пробежаться по этому снегу и слепить снежок, — вот такая картина тебя развеселит и закроет собой все буквы и знаки. А слова зубрить не надо будет — они сами запомнятся как обозначения живой картины: "День чудесный!".

...Вспоминай, воображай и, не торопясь, читай вслух стихи.

Ты спросишь, почему я сказал "не торопясь". Во-первых, чтобы успеть очень ясно увидеть картину: утро, вечер или что-нибудь другое, то, о чем написал поэт. А во-вторых, чтобы слушатели не кричали тебе "громче". И дело здесь не в том, что ты говоришь тихо. А в том, что ты говоришь невнятно, — распространенная ошибка у маленьких чтецов. А невнятность — от торопливости, от «проглатывания» отдельных звуков и слов. Поэтому вовсе не надо кричать. Вполне достаточно того голоса, которым ты разговариваешь в жизни. Но произносить стихи попробуй в два раза медленнее, чем говоришь дома или в школе с товарищами...»

Подумайте и укажите возможные способы заучивания стихотворения наизусть и возможные способы чтения стихов, о которых говорит Я. Смоленский.

Как показал в своих исследованиях А.Н. Леонтьев, для развития сознательных операций характерно, что всякая сознательная операция впервые формируется в качестве действия, иначе возникнуть не может. Сознательные операции формируются сначала как целенаправленные процессы, которые лишь затем могут в некоторых случаях приобрести форму автоматизированного навыка. Это в принципе совершенно необходимый процесс. Если мы хотим сформировать у ребенка какой-либо навык, его необходимо сделать достоянием сознания.

Психофизиологические функции — это физиологические функции, осуществляющие высшую форму жизни организма, его жизнь, опосредованную психическим отражением действительности. Сюда, по словам А.Н. Леонтьева, относятся сенсорные функции, мнемиче-ские функции, функция тоническая и др.

А.Н. Леонтьев прослеживает факт зависимости развития функций от того конкретного процесса, в который они включены. Но и развитие функций в свою очередь позволяет более совершенно осуществляться соответствующей деятельности.

Итак, всякое сознательное действие формируется внутри сложившегося круга отношений, внутри той или другой деятельности, которая и определяет собой психологические особенности.

Деятельность как предмет изучения. Деятельность как объяснительный принцип

Введение категории деятельности в психологию, по словам А.Н. Леонтьева, меняет весь понятийный строй психологического знания. Но чтобы это действительно произошло, необходимо изучать эту категорию, это явление во всей ее полноте: со стороны ее структуры и в ее специфической динамике, в ее различных видах и формах.

О деятельности как об объяснительном принципе говорят в том случае, если понятия и положения теории деятельности применяют к анализу психических процессов, сознания, личности. Так можно вести

речь о деятельности восприятия, деятельности мышления. Можно рассматривать внимание как деятельность, в которой выделяются свои мотивы, действия и операции и т.д.

Принцип единства деятельности и сознания

В рамках деятельностного подхода сознание и деятельность рассматривают в единстве. Суть данного принципа заключается в том, что деятельность понимается:

- а) как условие возникновения, фактор формирования и объект приложения сознания человека;
- б) как форма активности сознания;
- в) как регулятор поведения и действий человека.

Этот принцип, по словам Б.Г. Ананьева, имеет методологическое значение как в том, что определяет объективную познаваемость субъективного, так и в том, что указывает на возможность генетического исследования различных форм отражения в связи с реальным процессом жизни и деятельности.

В своей работе А.Н. Леонтьев раскрывает значение и механизм влияния деятельности как таковой на детское развитие.

Категория ведущего типа деятельности в концепции А.Н. Леонтьева

Ведущей деятельностью А.Н. Леонтьев называет деятельность, имеющую следующие три признака.

Во-первых, это деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Во-вторых, это деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы (мышление, восприятие, память и т.д.). В-третьих, это деятельность, от которой «ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка».

Механизм смены ведущих видов деятельности у ребенка при переходе с одного возрастного этапа на другой — сдвиг мотива на цель. Мотивы «реально действующие» и «понимаемые» лежат у основания данного механизма. Только понимаемые мотивы при определенных условиях становятся действенными мотивами. Именно так и возникают новые мотивы, а следовательно, и новые виды деятельности.

Дело в том, что при некоторых условиях результат действия оказывается более значительным, чем мотив, реально побуждающий это действие. В случае смены ведущей деятельности «понимаемые мотивы»

вы» находятся не в сфере отношений, в какие уже фактически включен ребенок, а в сфере отношений, характеризующих место, какое ребенок сможет занять лишь на следующей, более высокой стадии развития. Эти переходы подготавливаются долго. Они более сложны, чем смена одного вида деятельности другим.

В тех случаях, когда появление нового мотива не соответствует реальным возможностям деятельности ребенка, эта деятельность не может возникнуть в качестве ведущей, и первоначально, т.е. на данной стадии, она развивается как бы побочной линией.

Б.Г. Ананьев об основных видах деятельности человека

Деятельность человека как фактор человеческого развития составляет необходимое звено в сложной цепи причинно-следственных зависимостей сознания от общественного бытия. Вне действия этого фактора, по словам Б.Г. Ананьева, не могут быть поняты сложные эффекты воздействия социальной среды на человека и его сознание.

Однако Б.Г. Ананьев отказывается выстраивать какую бы то ни было иерархию ведущих типов деятельности, предложенную Д.Б. Эль-кониным, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном. Он называет лишь два вида деятельности — познание и общение, имеющие непреходящее значение для развития человека на всех этапах онтогенеза.

Познание есть основная форма деятельности индивида именно вследствие того, что познание есть всемирно-исторический процесс целенаправленного и обобщенного отражения людьми объективных законов природы, общества и самого сознания. *Общение*, пишет Б.Г. Ананьев, столь же социально, сколь и индивидуально. Благодаря развитию познания и общения в процессе воспитания, их взаимодействия и слияния в разнообразных формах и возникает на их основе такая «синтетическая» форма деятельности ребенка, как игровая. Все формы игры, по Б.Г. Ананьеву, представляют собой те или иные интеграции элементов познания и общения.

Наша справка

Бодалев Алексей Александрович — академик РАО и АПСН, доктор психологических наук, профессор.

Словарь понятий

Аддитивность (от лат. additio — прибавление) — свойство величин, заключающееся в том, что сумма значений величин, соответствующих частям объекта, равна значению величины, соответствующей целому объекту.

Активность — всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром.

Внимание — сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте.

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

Генезис — происхождение, история происхождения.

Генетическое исследование — изучение психического процесса или явления в процессе его развития.

Мнемические функции — функции запоминания.

Моль — единица количества вещества, несущая в себе свойства данного вещества.

Молярная единица — единица целого, содержащая в себе свойства этого целого.

Мышление — процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности.

Сенсорный — чувствующий, чувствительный, относящийся к чувствам, ощущениям.

Сознание — высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно-историческому существу.

Тонический — см. *Тонус*.

Тонус — длительное, не сопровождающееся утомлением возбуждение нервных центров и мышц; степень жизнедеятельности, жизненной активности.

Формы проведения практических занятий по теме «Деятельностный подход к анализу психики ребенка»

Цель: усвоение учащимися основных понятий деятельностного подхода и исследование его возможностей в теории и практике процессов обучения и воспитания ребенка.

Вариант 1. Семинар «Категория деятельности в детской психологии»

Как подготовиться к занятию

Прочтите теоретический материал и доступную вам рекомендуемую литературу. Обратите внимание на разницу подходов к решению вопросов, касающихся роли деятельности в психическом развитии человека и ребенка, в частности. Интересно то, что в принципе эту роль никто из представленных фигур не отрицает (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Эльконин). Расхождения же касаются перечня самих видов деятельности, их последовательности

воз-

никновения в онтогенезе и той роли, которую играет каждая из них в психическом и личностном развитии человека.

Ход занятия

На обсуждение выносятся следующие вопросы:

- а) категория деятельности в отечественной психологии;
- б) категория ведущего вида деятельности в концепции А.Н. Леонтьева;
- в) категория ведущего вида деятельности в концепции Д.Б. Элько-нина;
- г) Б.Г. Ананьев об основных видах деятельности человека;
- д) С.Л. Рубинштейн о роли игры, учения и труда: место и роль в психическом и личностном развитии.

Вариант 2. Коллоквиум

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите внимательно одну из работ Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева. По каждой работе выпишите основные понятия. Научитесь их произносить вслух. Задайте этим понятиям определенную структуру так, чтобы в ней отражалась логика вашего пересказа текста.

Ход занятия

Перед началом работы формируются подгруппы таким образом, чтобы в состав каждой из них входили учащиеся, познакомившиеся с разными статьями. В процессе работы на практическом занятии, опираясь на заранее заготовленные схемы, студенты знакомят друг друга с содержанием прочитанного. Задают друг другу вопросы, обсуждают основные положения концепций А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна. Формулируют свое отношение к прочитанному.

Вариант 3. Групповая дискуссия

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите работы А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Б.Г. Ананьева. Сформулируйте и запишите основные положения их концепций. Обратитесь к своей профессиональной деятельности, найдите там примеры, которые иллюстрировали бы эти положения. И положения и примеры к ним запишите в тетради. Продумайте план защиты той или иной позиции.

Ход занятия

Учебная группа разбивается на две подгруппы, каждая из которых защищает взгляды или Б.Г. Ананьева, или А.Н. Леонтьева—Д.Б. Эль-конина.

В ходе дискуссии попытайтесь ответить на вопросы. В чем состоит основное противоречие между представленными концепциями? В чем позитивность каждой из них? Какой выход из создавшего противоречия можно предложить? Какое значение это противоречие имеет для практики воспитания и обучения ребенка? Что нового вы узнали в процессе обсуждения поставленных проблем? Что позитивного для вас было сегодня на практическом занятии? Где и как можно использовать полученные знания?

Вариант 4. Социально-психологический тренинг

«Спецификация цели»

(из тренинговых упражнений НЛП)

М.А. Павлова, 1997

Как подготовиться к практическому занятию

Вспомните положение А. Маслоу о «внутреннем голосе». Научитесь его слышать и чувствовать его сигналы. Например, спросите себя, понравился ли вам фильм, который вы только что посмотрели? Что отвечает вам внутренний голос? Каким образом он дает вам о себе знать?

Ход занятия

Работа в парах. Найдите себе в аудитории человека, с которым вы еще недостаточно хорошо знакомы или с которым давно не общались. Попеременно вы будете исполнять роли консультанта и клиента.

Задача клиента — определить одно из своих заветных желаний, сформулировать его в позитивном ключе: не «Я не хочу курить...» или «Я хочу бросить курить...», «Я хочу не нервничать», а «Я хочу вести здоровый образ жизни», «Я хочу оставаться спокойной» и т.д.

Задача консультанта — задать клиенту вопросы, не изменяя их порядка и формулировок. Не следует спешить. Необходимо терпеливо ждать, пока клиент найдет необходимый ответ на поставленный вами вопрос.

Последовательность вопросов выглядит следующим образом.

1. Что вы хотите? (цель должна быть сформулирована утвердительно; следите за словами клиента, клиенту необходимо сказать о том, что он(а) хотел(а) бы, а не чего бы не хотел(а).
 2. Что лично вы можете сделать для этого?
 3. Как вы поймете, что достигли результата?
 4. Что вы будете при этом видеть?
 5. Что вы при этом будете слышать?
 6. Что при этом будете чувствовать?
 7. Где, когда и с кем вы хотите достичь этого результата?
 8. Как желаемый результат повлияет на вас?
 9. Вы ничего не потеряете, если его достигнете?
 10. Может быть, цель слишком глобальна? Не стоит ли разбить ее на более мелкие цели?
 11. Какие ресурсы вам нужны для достижения цели? Можете ли вы иметь к ним доступ?
 12. Что вам мешает запустить процесс достижения цели прямо сейчас?
 13. Какие препятствия могут встретиться на вашем пути? Что вы можете сделать для преодоления этих препятствий?
 14. Определите самые маленькие, первые шаги, с которых вы начнете процесс реализации вашей цели, а также место и время, когда вы сделаете эти шаги.
- Эту работу можно выполнять и в письменной форме, самостоятельно.

Вопросы для самопроверки

1. Сформулируйте принцип единства деятельности и сознания.
2. Что такое деятельность?
3. Что такое предмет деятельности?
4. Что такое мотив деятельности?
5. Что значит для вас выражение «деятельность как предмет исследования»?
6. Что значит для вас выражение «деятельность как объяснительный принцип»?
7. Назовите структурные компоненты деятельности.
8. Чем деятельность отличается от действия?
9. Что такое операция?
10. В чем суть психофизиологических функций?
11. Каковы роль и значение психофизиологических функций в деятельности человека?
12. Что такое ведущий тип деятельности?
13. Назовите механизм смены ведущих видов деятельности в процессе детского развития.
14. Что такое основной вид деятельности?
15. Какие основные виды деятельности человека называют в отечественной психологии?

Литература

- Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. — М.; Воронеж, 1996.— С. 158—195.
- Бодалев А.А. В.Н. Мясищев и психология отношений // Мясищев В.Н. Психология отношений. — М.; Воронеж, 1995. — С. 5—14.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977. — С. 73—123.
- Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. — С. 509—537.
- Общая психология. — М., 1981. — С. 24.
- Павлова М.А. Интенсивный курс повышения грамотности на основе НЛП. — М., 1997.— С. 10—11.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М., 1989. — Т. 2.— С. 14—93.
- Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. — 1994. — № 6. — С. 5—15.
- Смоленский Я. Как научиться читать стихи // Родная речь. — М., 1995.— С. 53—54.
- Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Эльконин Д.Б. Избр. психологические труды. — М., 1989. — С. 60—77.

ОТНОШЕНЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

История вопроса. Отношение и действие. Определение понятий. Психическая жизнь человека и ее структура. Виды отношений. Характер отношений. В.Н. Мясищев о связи психических процессов и отношений. Развитие отношений человека в онтогенезе. Вопросы педагогики и психологии отношений. Роль отношений человека в психотерапии. Основные понятия: отношение, действие, деятельность, восприятие, память, мышление, внимание, психосоматика, психические процессы, состояния, свойства, отношения типа «я—ты», отношения типа «я—он», отношение активное, отношение пассивное.

Отношение и действие

Психология отношений не получила пока достаточного освещения в психологической литературе. Нет ее пока в программах педагогических, да зачастую и психологических вузов.

Вместе с тем система отношений человека к окружающему миру и к самому себе является наиболее специфической характеристикой личности, более специфической, чем, например, ряд других ее компо-

нентов, таких, как характер, темперамент, способности. Восприятие человеком действительности, его память, его мышление, его воображение, его внимание, безусловно, всегда фиксируют особенности объективного мира. Но на всех этих психических процессах личности постоянно лежит печать отношения его к разным сторонам мира, частицей которого эта личность является. В центре направления, называемого психологией отношений, лежит представление о личности, ядром которой является индивидуально-целостная система *субъективно-оценочных отношений* к действительности. И если деятельностный подход развивался преимущественно в рамках теоретической и экспериментальной психологии, то психология отношений складывалась в основном в сфере психологической практики (клинической и терапевтической).

Не отрицая великую роль деятельности, которую постоянно выполняет живущий человек, для формирования его как знатока своего дела, умельца-мастера, В.Н. Мясищев подчеркивал, что сама по себе деятельность — игра, учение, труд — для формирования основных психических качеств, составляющих нравственное ядро личности, может оказаться процессом нейтральным, если между ее участниками не организованы отношения, требующие сотворчества, сотрудничества, взаимопомощи, коллективизма, если не происходит постоянного подкрепления хода деятельности провоцированием взаимоотношений, побуждающих к нравственным поступкам.

Дискуссия, состоявшаяся в 70-е годы между московской («деятельностной») и ленинградской («отношенческой») школами, показала, что «отношение никак нельзя свести к действию (или деятельности), более того, оно во многом противоположно действию».

Так, отношение: не имеет цели и не может быть произвольным; не является процессом и, следовательно, не имеет пространственно-временной развертки; оно скорее состояние, чем процесс; не имеет культурно-нормированных внешних средств осуществления и, следовательно, не может быть представлено и усвоено в обобщенной форме; оно всегда предельно индивидуально и конкретно.

Вместе с тем отношение неразрывно связано с действием. Оно порождает действие, меняется и преобразуется в действии и само формируется и возникает в действии. По словам Е.О. Смирновой, отношение может быть и источником действия, и его продуктом. Но может и не быть, так как не всегда отношение выражает себя во внешней активности. С другой стороны, ярко выраженное отношение можно пережить и к отсутствующему или вовсе не существующему предмету, который есть только в сознании субъекта.

То обстоятельство, что ярко выраженное отношение можно пережить и к вообще не существующему предмету (или явлению),

используется в ряде психотерапевтических техник, в частности в русле нейролингвистического программирования: человека просят представить ту ситуацию, в которой он хотел бы находиться, просят мысленно войти туда, как бы осмотреться, прислушаться, ощутить свое состояние там, взять те ресурсы, которые у него там, в той ситуации есть и привнести их в свою реальную жизнь.

Случай из консультативной практики

Девушка 18 лет заявляет, что она хотела бы иметь более гармоничные отношения с матерью.

«Представьте себе, — говорит консультант, — что вы уже имеете эти отношения. Представьте как можно четче образ тех отношений, которые вы хотели бы иметь. Войдите мысленно в ту ситуацию, всмотритесь в нее, прислушайтесь к тому, что там звучит или не звучит. Обратите внимание на то, что отличает ситуацию реальную от той, которую вы хотите иметь и создали сейчас в своем воображении. Чем вы там отличаетесь от себя реальной? Возьмите эти качества с собой, в свою реальную жизнь».

Психическая жизнь человека и ее структура

Психическая жизнь человека, в представлениях В.Н. Мясищева, есть некоторое целое, в котором с научных позиций можно выделить отдельные стороны и аспекты: психические процессы, отношения, состояния и свойства.

Психические процессы — последовательность изменений психической деятельности при том или ином виде взаимодействия человека с миром, начиная от деятельности мышления и кончая двигательными реакциями.

Состояние — общий функциональный уровень, на фоне которого развивается процесс. Состояние может быть возбужденное, подавленное, вялое, деятельное, утомленное и т.д.

Психологические отношения — целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности.

По мнению В.Н. Мясищева, психические процессы, состояния и психологические отношения — три основных момента в характеристике деятельности человека. Так, процесс деятельности всегда развивается на определенном функционально-динамическом фоне состояния и по уровню своей активности определяется отношением к объекту как к задаче или цели деятельности. Свойства же обнаруживаются и в процессах, и в отношениях, и в состояниях человека. Свойства отношений, состояний и деятельности выступают как свойства личности.

Отношение. Виды отношений. Характер отношений

Понятие *отношение* возникает там, отмечает В.Н. Мясищев, где есть субъект и объект. Изучая человека с позиции его отношений, мы устанавливаем его содержательные связи с окружающей общественной действительностью. Психологические отношения человека в развитом виде представляют собой «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности».

Понятие *психического отношения* отражает, по В.Н. Мясищеву, внутреннюю сторону *связи* человека с действительностью. Оно *содержательно* характеризует личность как *активного* субъекта с его избирательным характером внутренних переживаний и внешних действий, направленных на различные стороны объективной действительности.

Деятельность и поведение, пишет В.Н. Мясищев, одной и той же личности в каждый данный момент определяются ее отношениями к различным сторонам действительности, отношениями, вытекающими в свою очередь из истории развития личности, т.е. из всей объективной общественно- исторической действительности.

При всем многообразии отношений, которые связывают человека со всеми сторонами действительности, В.Н. Мясищев выделяет три основные категории этой действительности: а) явления природы и мир вещей; б) люди и общественные явления; в) сам субъект, личность. Восприятие природы опосредовано общественным опытом, а отношение человека к себе самому связано с его отношениями к другим людям и их отношением к нему. Рассуждая таким образом, В.Н. Мясищев в типологии характеров первостепенное значение придает особенностям *взаимоотношения человека с другими людьми*.

Само слово «отношение» в русском языке, пишет Е.О. Смирнова, является отглагольным существительным (от глагола «носить»), смысл которого означает действие отношения. Это действие предполагает, что кто-то кому-то что-то относит. Следовательно, оно подразумевает наличие субъекта, объекта и содержания. Но специфика этого действия заключается в том, что относится не вещь или предмет, а нечто идеальное, что может жить только в сознании субъекта (представление, оценка, чувство, мысль и т.д.). Поэтому отнести можно только то, что уже есть у субъекта, что уже является своим (или присвоенным).

Между тем отношения людей представляют реальность особого рода, которая не сводима ни к совместной деятельности, ни к коммуникации, ни к взаимодействию. По мнению Е.О. Смирновой,

субъективная и фундаментальная значимость этой реальности для жизни человека и развития его личности не вызывает сомнений. А потому предстоит большая работа по построению концепции развития отношений и по разработке методов их исследования. В поле внимания Е.О. Смирновой — не отношения человека с миром вообще, а межличностные отношения и их становление в раннем онтогенезе.

Е.О. Смирнова говорит о двух типах отношений: «я—ты», «я—он», которые основаны на двух внутренне противоречивых началах. В отношения типа «я—он» другой является для человека внешне противопоставленным существом, определенным через совокупность конкретных свойств и качеств. Эти качества могут быть познаны, оценены и использованы в своих интересах. В отношениях «я—ты» другой принципиально не сводим к каким-то конечным, определенным характеристикам, он причастен к субъекту, слит с ним изнутри; он может быть только субъектом общения.

Как вы думаете, каким должен быть тип отношений в системе общения воспитатель—ребенок в свете психологии отношений?

Потребности, эмоции, интерес, убеждения — виды отношений человека к окружающей действительности.

Потребности — одна из сторон отношения. В.Н. Мясищев определяет ее как конативную (от латинского слова «сопаге» — стремиться, домогаться) тенденцию овладения.

Эмоциональное отношение — вторая сторона отношений. У человека оно проявляется в привязанности, любви, симпатии и их противоположностях — неприязни, вражде, антипатии.

Интерес — еще один вид отношений.

Оценочные отношения — сопоставление действий и поступков человека с образцами.

Убеждения — представления о том, какова фактически существующая действительность и какой она должна быть.

Мотив как основание действия, решения или усилия является, по В.Н. Мясищеву, не чем иным, как *выражением отношения* к объекту действия, выступая субъективно как желание, стремление, потребность, сознание долга, необходимость и т.д.

Психическое отношение, по словам В.Н. Мясищева, выражает *активную*, избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков.

Активность личности характеризуется прежде всего наличием полярных отношений к действительности — интереса или безразличия. В свою очередь избирательно направленная активность определяется *положительным* отношением (стремлением, любовью, увлечением, уважением, долгом) или *отрицательным* отношением (антипатией, антагонизмом, враждой).

Очевидно, что характеристика личности не

может ограничиться только стремлениями или положительными тенденциями. По В.Н. Мясищеву, эта характеристика должна быть дополнена освещением ее безразличных и отрицательных отношений.

О связи психических процессов и отношений. Развитие отношений

Качества психических процессов, по мнению В.Н. Мясищева, определяются наличием или отсутствием *активного отношения* человека к тому, что воспринимается, запоминается, обсуждается и т.д.

Восприятие — непосредственная чувствительная и элементарная форма отражения действительности. Многообразие и прочность *восприятия* имеют место при активно-положительном отношении. И напротив, восприятие отличают бедность и непрочность при безразличном отношении человека к его содержанию. Избирательность восприятия связана с тем, что различные объекты и их стороны имеют разное значение для человека. «Известные примеры этого представляет мать, спящая при шуме и пробуждающаяся при легком движении ребенка...».

Мышление и восприятие отражают объективную действительность. Однако мышление отражает эту действительность в понятиях. Субъективная сторона мышления — индивидуальный характер суждений. «По поводу одного и того же факта или события суждения людей могут оказаться различными в зависимости от того, что и как воспринимается, что и как становится предметом суждения, какое значение приписывается тем или иным сторонам объекта или факта».

Общеизвестна зависимость *памяти* от интереса или эмоционального отношения, отмечает В.Н. Мясищев. Запас наших знаний основан на способности накопления фактов, сведений и т.д.

Бесконечное же разнообразие запаса знаний у различных людей зависит не только от особенностей опыта, но и от неодинаковой прочности фиксации усвоенного материала как в смысле количества, так и в смысле содержания. Избирательность памяти обусловлена отношением личности. События и факты запоминаются тем прочнее, чем больше впечатления они производят на человека.

Внимание — это сосредоточенность психической активности. Заинтересованный ребенок весь «захвачен» интересным предметом, рассказом, делом. «Внимание голодного неотразимо привлекается запахом пищи. Человеку с потребностью в чтении не оторваться от книги. Увлеченный работой человек поглощен ею. Он ничего не слышит, не видит, не чувствует голода и усталости». Источником внимания В.Н. Мясищев называет избирательное отношение личности к различным сторонам действительности в процессе деятельности.

Известно, что *воля* и *внимание*, пишет В.Н. Мясищев, являются процессами, регулирующими и направляющими нашу деятельность. Но именно отношение определяет характер волевого усилия. В.Н. Мясищев приводит пример из исследований А.Г. Ковалева. Он касается попыток учителя исправить почерк школьника. Эти попытки, как отмечает В.Н. Мясищев, оказываются бесплодными, если ограничиваются лишь повторными упражнениями, и, наоборот, они дают успешный результат, когда за хорошо написанный текст ученик получает поощрение, изменяющее его отношение к своему почерку и задаче исправления. Однако в какой форме это поощрение может выражаться, В.Н. Мясищев не уточняет.

Какое значение имеют связи между особенностями функционирования психических процессов (мышлением, восприятием, памятью, вниманием и т.д.) и отношением человека к действительности для практики воспитания и обучения ребенка? Что мы должны иметь в виду при организации и проведении занятий, воспитательных мероприятий? Не стоит ли сначала сформировать у ребенка надлежащее отношение к тому или иному качеству или форме поведения и лишь затем закреплять их в поведении ребенка? Приведите примеры.

Сила педагога, считает В.Н. Мясищев, в том, чтобы правильную точку зрения сделать точкой зрения ребенка, правильное отношение — его отношением.

В сущности, вопрос о развитии человека, по мысли В.Н. Мясищева, неразрывно связан с формированием его отношений. Наблюдения и естественно-экспериментальные исследования данного вопроса показывают, что на безусловно-рефлекторной основе рано начинает обнаруживаться избирательная реактивность условно-рефлекторного характера.

Первоначальный период возрастающей и проявляющейся в разных областях избирательности В.Н. Мясищев назвал *предотноше-нием*, т.е. еще не сформировавшимся сознательным отношением при наличии явной избирательности. Лишь с какого-то момента в процессе развития ребенок становится сознательным, т.е. сознательно относящимся существом. Так, овладев в известной мере речью, он находится в такой фазе, когда не только реагирует избирательно на те или иные обстоятельства жизни, но и выражает речью свое отношение.

В 2 года можно отметить еще не устойчивые, но вполне определенные реакции, сопровождаемые словами «хочу — не хочу», «интересно — неинтересно», «люблю — не люблю». Смысл реакции ребенка находится в соответствии со смыслом этих слов.

С двух-, трехлетнего возраста ребенок уже демонстрирует четко выраженные и достаточно определенные избирательные отношения, среди которых ярче всего выступают отношения к родителям, к детям, воспитателям, к играм. Некоторые свойства отношений в этом возрасте выступают уже как черты характера: самостоятельность, инициативность, добросовестность, общительность. На данном воз-

растном этапе отношения характеризуются ситуативной мобильностью, легко меняются контрастно под влиянием переходящего эмоционального состояния. Характер и уровень развития отношений в этом возрасте определяются прежде всего взрослыми (родителями и воспитателями). Изменение положения ребенка в школьном возрасте влечет за собой обогащение опыта и многообразие отношений. Новый момент в структуре этих отношений — наличие внесемейных обязанностей и обязательный учебный труд. Структура отношений здесь определяется требованиями объективной необходимости.

Формирование принципов, принципиальных отношений и поведения, убеждения и идеалов характеризует развитие отношений в старшем школьном возрасте.

Вопросы педагогики и психологии отношений

Воспитание представляет собой процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого. В этом двустороннем процессе воспитатель может обнаружить требовательное, снисходительное, любовное, неприязненно-внимательное, пренебрежительное, справедливое или пристрастное и тому подобное отношение к ребенку, а ребенок — отвечать ему уважением, любовью, боязнью, откровенностью, искренним или показным отношением.

Взаимоотношения, существующие между воспитателем и ребенком, играют существенную роль в характере процесса взаимодействия и в свою очередь являются результатом этого взаимодействия. Те переживания, которые возникают в процессе взаимодействия, могут укреплять, разрушать, реорганизовывать отношения. В условиях свободного взаимодействия воспитателя и ребенка могут проявляться истинные отношения, но в условиях, тормозящих или подавляющих, в условиях несвободы и зависимости одного человека от другого отношения во взаимодействии не проявляются, а *скрываются и маскируются*.

Роль отношений человека в психотерапии

Источником нарушений в личности, многих форм ее патологии (и прежде всего при неврозах) являются опять же совершенно конкретные общественные, производственные, социально-бытовые, семейные, личные и другие коллизии, которые человек переживает в своей жизни и которые грубо ломают дорогие его сердцу планы, встают неодолимым препятствием к достижению субъективно значимых для него целей и т.д.

Значительное место в профилактике психического здоровья В.Н. Мясищев отводит вопросу о «соматическом состоянии». Это вызвано тем, что психика, свойства личности играют важную роль в предупреждении соматических заболеваний и укреплении физического здоровья. Например, известно, что возникновение такого соматического заболевания, как гипертония, зависит от нервно-психического перенапряжения.

Однако, считает он, возникновение перенапряжения и его фиксация зависят от свойств личности, от взаимоотношений человека с другими людьми, от умения находить рациональный выход при затруднениях, от самообладания, от правильной самооценки и объективной критической оценки обстоятельств.

Наша справка

Лазурский Александр Федорович (1874—1917) — русский врач и психолог. Придерживаясь естественнонаучной ориентации, разработал «характерологию» — психологическую концепцию индивидуальных различий, рассматривавшихся в тесной связи с деятельностью нервных центров.

Мясищев Владимир Николаевич (1892—1973) — отечественный психолог. Разрабатывал концепцию отношений личности. Ядро личности, по В.Н. Мясищеву, составляет система ее отношений к внешнему миру и к самому себе, которая формируется под воздействием отражения сознанием человека окружающей действительности, являясь одной из форм этого отражения. Данная теория составляла основу исследований В.Н. Мясищева в области медицинской психологии.

Смирнова Елена Олеговна — доктор психологических наук, зав. лабораторией психического развития детей дошкольного возраста Психологического института РАО.

Словарь понятий

Безусловный рефлекс — наследственно закрепленная стереотипная форма реагирования на биологически значимые воздействия внешнего мира или изменения внутренней среды организма.

Отношение (в психологии) в самом общем виде — взаиморасположение объектов и их свойств. Отношения бесконечно разнообразны. Можно выделить пространственные отношения, временные, причинно-следственные, внешние, внутренние, логические, математические, отношения формы и содержания, отношения части и целого, единичного и всеобщего и т.д. Особый тип отношений — отношения общественные.

Психология отношений — направление отечественной психологии, основанное А.Ф. Лазурским и В.Н. Мясищевым.

Условно-рефлекторный — рефлекс, образующийся при сближении во времени первоначально индифферентного раздражителя с последующим действием раздражителя, вызывающего безусловный рефлекс.

**Формы проведения практических занятий по теме
«Отношенческая психология о закономерностях
детского развития»**

Цель: усвоение учащимися категориального аппарата, понимание и осознание основных закономерностей формирования системы отношений ребенка с окружающим миром.

Вариант 1. Семинар

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите теоретический материал, познакомьтесь с рекомендуемой литературой. Выпишите ключевые понятия, в которых описана проблематика детского развития в русле отношенческой психологии. Сформулируйте основные положения данного направления психологии. Запишите их. Приведите примеры из сферы ваших профессиональных интересов, практики воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Ход занятия

На обсуждение выносятся следующие вопросы:

- а) категория «отношение» в психологии;
- б) отношенческая психология в ряду основных направлений психологии (психоанализ, бихевиоризм, когнитивная психология, гуманистическая психология);
- в) система отношений человека с окружающим миром и ее развитие.

Очень важно при обсуждении каждого вопроса заслушать несколько вариантов ответов. Важно, чтобы прозвучали точки зрения нескольких студентов, ведь каждый из таких ответов — не что иное, как отношение к изучаемому материалу.

Вариант 2. Научная конференция

**«Специфика детского развития с позиции
психологии отношений»**

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите внимательно теоретический материал и рекомендуемую литературу. Познакомьтесь с работами В.Н. Мясищева, в которых речь идет о методологии и методике конкретного психологического исследования: «Принципы и методы исследования характера»; «Методы исследования способностей и одаренности»; «Составление характеристики личности на основе принципов теории отношений (краткий план)».

Разработайте программу исследования и составьте характеристику личности на основе принципов теории отношений. Определитесь с

количеством детей, особенности развития которых вы хотели бы изучить. Обработайте полученный материал. К каким выводам вы пришли?

Ход занятия

Занятие проводится в форме конференции. Каждый участник конференции рассказывает о своем опыте работы.

Подводя итог проделанной работе, ответьте на вопросы: какими достоинствами обладают предложенные в русле психологии отношений принципы и методы изучения психики ребенка? С какими трудностями вы столкнулись и как разрешили их?

Вариант 3. Тренинг личностного роста

Как подготовиться к практическому занятию

I

Прочтите теоретический материал и рекомендуемую литературу. Выпишите основные понятия, которые в отношенческой психологии описывают закономерности детского развития. Из прочитанных текстов выберите положение (цитату), содержание которого вам совершенно не понятно. Выпишите его в тетрадь.

Ход занятия

Участники занятия разбиваются на пары. В каждой паре в течение 20—30 минут идет обсуждение положений отношенческой психологии. Участники беседы обмениваются мнениями по поводу его воз- ; можного содержания и смысла. По окончании отведенного времени каждый из участников диалога должен найти нового партнера и рассказать ему о том, какой разговор состоялся в предыдущей паре: какие именно положения обсуждались; какие вопросы и проблемы удалось решить; какие вопросы остались не разрешенными.

К каким выводам вы пришли в ходе занятия? Что позитивного для вас было на нем? Где можно использовать полученные знания?

Вариант 4. Коллоквиум

Как подготовиться к практическому занятию

Предметом специального рассмотрения и обсуждения станут работы Е.О. Смирновой «Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе» и В.Н. Мясищева «Личность и труд аномалийного ребенка».

Подготовьтесь к индивидуальному собеседованию по прочитанным работам с преподавателем. Для этого выпишите основные понятия, к которым обращается и которые использует автор статьи. Кратко запишите содержание каждого из понятий. Сформулируйте основные

положения, имеющие непосредственное отношение к практике воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста.

Ход занятия

Занятие проходит в форме индивидуального собеседования каждого студента с преподавателем. К данной форме собеседования можно привлечь других преподавателей или студентов старших курсов. Важно сохранить форму индивидуального собеседования, чтобы каждый из учащихся мог иметь возможность высказать свое мнение и показать свои знания.

В процессе обсуждения статей ответьте на следующие вопросы: что нового вы узнали, работая над статьями? Что показалось вам знакомым? Где полученные знания можно использовать?

Вариант 5. Тренинг «Рефрейминг смысла и рефрейминг контекста»

Как подготовиться к занятию

Прочтите небольшой текст.

«Люди всегда и во всем ищут смысл. Однако смысл любого события зависит от того, в какую рамку представления о мире и о себе вы его помещаете. Когда вы меняете рамку, вы меняете и смысл. Когда меняется смысл, ваши реакции и поведение также меняются. Способность помещать события в различные рамки дает человеку больше свободы и больше возможности. "Рефрейминг" как раз и является понятием, обозначающим трансформацию смысла события, той или иной формы поведения, поступка, состояния, настроения и т.д.

Рефрейминг — это не способ смотреть на мир через розовые очки так, чтобы все вокруг стало "на самом деле" хорошим. Проблемы не исчезнут сами по себе, с ними все равно придется что-то делать, но чем больше у вас будет способов по-разному посмотреть на них, тем легче их будет разрешать.

Существуют два основных вида рефрейминга: рефрейминг контекста и рефрейминг содержания (смысла)»¹.

Рефрейминг контекста предполагает поиск того контекста, в котором данное поведение является вполне подходящим. Например, человек говорит: «Я слишком глуп». Но ведь, безусловно, можно найти контекст, в котором это качество окажется чрезвычайно полезным. Таким контекстом является ситуация обучения. «Зато тебе легко учиться», —

¹ О'Коннор Дж., Сеймор Дж. Введение в нейролингвистическое программирование. — Челябинск, 1998. — С. 150.

можем мы сказать ему в ответ. «Я слишком болтлива», — говорит молодая девушка. «Зато тебе не приходится слушать глупую болтовню других». Вы слишком застенчивы? Тогда спросите себя, в каких ситуациях это качество кажется вам полезным?

Содержание опыта — это то, на чем вы фокусируете свое внимание, придавая ему значение, какое вам нравится. Научитесь изменять фокус своего внимания. В этом и состоит рефрейминг содержания (смысла) опыта. «В этой жизни все ужасно. А я похожа на паровоз, который замер на месте и никак не может сдвинуться с места», — говорит психотерапевту женщина. «Но что плохого в том, что паровоз, у которого впереди открылось много путей и дорог, на мгновение задумается, прежде чем определит, в каком направлении ему двигаться дальше», — вопрошает терапевт.

Ход занятия

Образуйте пары.

Возьмите себе в партнеры человека из вашей группы, с которым вы общались крайне редко, а может быть, и вовсе пока не разговаривали. Сядьте друг против друга. Возьмите в руки по небольшому листочку бумаги. Каждый из вас на своем листочке напишет личное качество, которое его до сих пор беспокоило. Начните фразу словами: «Я слишком». Например: «Я слишком болтлива», «Я слишком застенчива», «Я слишком требовательна к другим» и т.д.

Произнесите друг другу написанные фразы и обменяйтесь листочками. На листочке вашего клиента, сразу после слов «Я слишком...», запишите: «Зато...». А далее сформулируйте положение, которое позволило бы придать новый смысл качеству, заявленному вашим партнером.

Теперь ваша задача будет состоять в том, чтобы подойти к 10 разным людям и попросить написать их для вашего партнера по одному рефреймингу. Каждого из студентов вы просите дать рефрейминг, записанному качеству вашего партнера. Но кто является вашим партнером, говорить не следует. Можно лишь сказать о том, какого пола ваш партнер: мужского или женского.

Листочек вашего партнера вы не должны потерять. Тот, кто принимает из ваших рук листочек, должен прочесть качество, прочесть варианты рефреймингов, записанных до него, и предложить свой вариант рефрейминга. После записи вам должны вернуть листочек вашего партнера.

После того как на листочке будет написано десять вариантов рефрейминга, вы возвращаетесь в свои пары. Садитесь. Ваш клиент произносит свою фразу вслух. А вы в ответ зачитываете ему первый вариант рефрейминга. Он произносит вслух свою фразу второй раз.

А вы в свою очередь зачитываете ему второй вариант рефрейминга. И так все десять раз. Теперь поменяйтесь ролями. Вы клиент, а ваш партнер — консультант. Повторите упражнение теперь в вашу сторону. Возьмите листочки и сохраните в них ваши собственные качества и рефреймингами на них) их в качестве талисмана.

Какой эффект на вас оказало данное упражнение? Как изменилось ваше отношение к качеству, которое доселе вы называли в качестве собственного недостатка? Ответы на эти вопросы обсудите в группе.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое «психология отношений»?
2. Дайте определение понятию «отношения».
3. Назовите известные виды отношений.
4. Чем отношение отличается от действия?
5. Назовите виды отношений.
6. Какие этапы развития отношений в детском возрасте выделил В.Н. Мясищев?
7. Чем отношения типа «я—он» отличаются от отношений типа «я—ты». Какова позиция Е.О.Смирновой по этому вопросу?
8. Сформулируйте педагогическое значение основных положений психологии отношений.
9. Как учитывается характер отношения человека с миром в русле психотерапии?
10. Как бы вы определили место психологии отношений в ряду других направлений зарубежной и отечественной психологии?

Литература

- Бодалев А.А. В.Н. Мясищев и психология отношений // Мясищев В.Н. Психология отношений. — М.; Воронеж, 1995. — С. 5—14.
- Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. — 1994. — №6. — С. 5—15.
- Мясищев В.Н. Психология отношений. — М.: Воронеж, 1995.
- Мясищев В.Н. Личность и труд аномального ребенка // Мясищев В.Н. Психология отношений. — М.; Воронеж, 1995. — С.171—193.
- Мясищев В.Н. Методы исследования способностей и одаренности // Мясищев В.Н. Психология отношений. — М.; Воронеж, 1995. — С. 326—337.
- Мясищев В.Н. Принципы и методы исследования характера // Мясищев В.Н. Психология отношений. — М.; Воронеж, 1995. — С. 218—254.
- Мясищев В.Н. Составление характеристики личности на основе принципов теории отношений (краткий план) // Мясищев В.Н. Психология отношений. — М.; Воронеж, 1995. — С. 338—43.
- О'Коннор Дж., Сеймор Дж. Введение в нейролингвистическое программирование. — Челябинск, 1998. — С. 150.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ

Схема анализа детского развития на разных возрастных этапах. Анализ детского развития с позиции отечественной психологии. Анализ детского развития с позиции зарубежной психологии. Кризис новорожденности, его психологическая сущность. Социальная ситуация развития в младенческом возрасте. Место и роль взрослого человека в ряду факторов, определяющих развитие младенца. Ступени развития младенца. Новообразования младенческого возраста. Кризис первого года жизни. Методы исследования психики и личности ребенка первого года жизни. Основные понятия: новорожденность, беспомощность, комплекс оживления, непосредственно-эмоциональное развитие, сенсорное развитие ребенка и развитие движений ребенка, ситуативно-деловое общение, доверие к миру.

Схема анализа детского развития на разных возрастных этапах

Анализ детского развития с позиции отечественной психологии.

Существует определенный план анализа детского развития на каждом из возрастных этапов.

Основу этой схемы составляет положение Л.С. Выготского о структуре возраста.

Помните ли вы суть этих представлений Л.С. Выготского? Их мы уже рассматривали, когда говорили о методологических проблемах детской психологии.

Согласно мнению Л.С. Выготского, на каждой возрастной ступени можно всегда найти «центральное новообразование, ведущее для всего процесса развития» и «характеризующее перестройку всей личности на новой основе». Вокруг основного новообразования располагаются более частные новообразования. Однако те из них, которые непосредственно связаны с основным новообразованием, названы «центральными линиями развития в данном возрасте». Все другие составляют «побочную линию развития».

Но в качестве первого вопроса, на который необходимо ответить, изучая динамику какого-либо возраста, Л.С. Выготский называет вопрос о сути социальной ситуации развития. Суть социальной ситуа-

ции развития, основная ее характеристика — наличие определенного противоречия. На каждом возрастном этапе это противоречие имеет определенную специфику. К характеристике возрастной ступени это имеет непосредственное отношение.

Схема анализа детского развития на каждом возрастном этапе в дальнейшем была дополнена взглядами А.Н. Леонтьева и Д.Б. Элько-нина о ведущем виде деятельности.

Вспомните определения всех перечисленных категорий: социальной ситуации развития, ведущего вида деятельности, новообразований возраста.

Анализ особенностей детского развития с позиции зарубежной психологии.

В самых крупных психологических концепциях (психоанализе, бихевиоризме и гуманистической психологии) изучаются основные сферы человеческого бытия — чувства, интеллект, поведение. А это значит, что давать характеристику детского развития с позиции зарубежной психологии необходимо с учетом воззрений каждой из названных психологических школ. Так, говоря о развитии ребенка первого года жизни, мы не должны забывать взгляды психоанализа, генетической психологии, бихевиоризма на особенности развития тех или иных сторон психики ребенка на данном временном интервале.

Кризис новорожденности, его психологическая сущность

В момент родов, пишет Л.С. Выготский, ребенок физически отделяется от матери, но биологического отделения от нее в этот момент не происходит. Ведь в основных жизненных функциях ребенок остается еще долго не самостоятельным существом. Жизнедеятельность и само существование ребенка в тот период дают основание Л.С. Выготскому говорить о периоде новорожденности как особом возрастном этапе, «обладающем всеми отличительными чертами критического возраста».

Самую главную особенность данного возрастного периода Л.С. Выготский видит в своеобразии ситуации развития. Она, эта ситуация, создается благодаря тому, что, отделяясь от матери физически, ребенок не отделяется от нее биологически. А потому существование ребенка в период новорожденности можно рассматривать как промежуточное состояние между внутриутробным и внеутробным развитием. «Новорожденность как бы соединительное звено между утробным и внеутробным развитием, она совмещает в себе черты того и другого. Это звено, — пишет Л.С. Выготский, — представляет собой

в истинном смысле переходный этап от одного типа развития к другому, коренным образом отличному от первого».

Особенность жизни ребенка в этот период Л.С. Выготский прослеживает на нескольких основных линиях: питание, специфика сна и бодрствования, анимальные функции.

Ребенок питается по способу животных: он воспринимает внешние раздражения, отвечает на них целесообразными движениями, с помощью которых захватывается и усваивается пища. Весь его пищеварительный аппарат и обслуживающий этот аппарат комплекс сенсомоторных функций играют главную роль в питании.

Сон и бодрствование недостаточно дифференцированы. Л.С. Выготский ссылается на исследования, согласно которым около 80% времени новорожденный проводит во сне. Однако главная особенность сна новорожденного — его «полифазный характер»: короткие периоды сна чередуются с вкрапленными в них островками бодрствования.

Анимальные функции — еще одно свидетельство специфики развития ребенка на данном этапе. С одной стороны, по свидетельству Л.С. Выготского, ребенок уже обладает рядом двигательных реакций, которые могут возникнуть в ответ на внутренние и внешние раздражители. С другой — он еще полностью лишен способов к самостоятельному передвижению.

Интересны исследования специфики развития недоношенных и переношенных детей у Л.С. Выготского. Эти исследования также свидетельствуют о переходном состоянии новорожденного ребенка. Познакомьтесь с этими рассуждениями Л.С. Выготского.

И тем не менее *индивидуальная психическая жизнь новорожденного* — центральное и основное новообразование периода новорожденное™. Здесь Л.С. Выготский обращает внимание читателя на два момента. Во-первых, новым, возникающим в период новорожденное™, является то, что жизнь ребенка становится индивидуальным существованием, отделенным от организма матери, жизнью, которая как всякое индивидуальное бытие человека слита с социальной жизнью окружающих ребенка людей.

Во-вторых, индивидуальная жизнь, о которой идет речь, будучи первой и самой примитивной формой бытия ребенка как социального существования, является тем не менее психической жизнью, ведь только психическая жизнь может быть частью социальной жизни окружающих ребенка людей.

Л.С. Выготский приписывает психической жизни новорожденного две характеристики:

а) новорожденный обладает лишь начатками психической жизни;

б) эта психическая жизнь носит очень своеобразный характер.

Что касается первого утверждения, то, по Л.С. Выготскому, проявлениями психической жизни ребенка являются: выразительность движений, состояние радости и печали, гнева и страха, удивления и раздумья; инстинктивные движения новорожденного, связанные с голодом, жаждой, насыщением, удовлетворением. Существует возможность наблюдать эти проявления психической жизни ребенка вскоре после рождения.

К характеристикам психической жизни ребенка Л.С. Выготский относит:

«недифференцированность и нерасчлененность переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения»; неумение выделить себя и свои переживания в ряду объективных вещей ребенком, отсутствие способности дифференцировать социальные и физические объекты; нерасчлененное восприятие ситуации в целом.

Основной закон восприятия новорожденного он формулирует так: первоначально аморфное восприятие ситуации в целом составляет фон, на основе которого выделяется для ребенка более или менее отграниченное и структурное явление, которое воспринимается как особое качество на этом фоне. Закон структурности или выделения фигуры и фона является, по-видимому, самой примитивной особенностью психической жизни, образующей исходный пункт дальнейшего развития сознания.

Критерием для определения возрастных границ периода новорожденное™ Л.С. Выготский предлагает считать степень социального развития ребенка. Новорожденный, считает Л.С. Выготский, не обнаруживает никаких специфических форм социального поведения. Первое общение ребенка с человеком возможно лишь за пределами данного периода. Ибо для настоящего общения, подчеркивает свою мысль Л.С. Выготский, обязательно необходимы психические процессы, благодаря которым ребенок «сознает», что кто-то с ним занимается, благодаря которым ребенок реагирует на человека иначе, чем на все окружающее. Таких возможностей у ребенка пока нет. Психическая жизнь новорожденного ребенка связана преимущественно с подкорковыми отделами мозга.

К концу первого или началу второго месяца в психической и социальной жизни ребенка появляется переломный момент. Его связывают со специфической реакцией ребенка на человеческий голос. Появление улыбки в ответ на разговор взрослого человека суть этой специфической реакции. В конце первого месяца крик одного ребенка может вызывать ответный крик у другого.

Все это заставляет Л. С. Выготского заключить, что именно здесь лежит «верхняя граница периода новорожденности, переходя которую ребенок вступает в новый возрастной этап развития».

Социальная ситуация развития и новообразования возраста

Категория «социальная ситуация развития» была введена в детскую психологию Л.С. Выготским, поэтому мы обратимся к его работам.

Впечатление о том, что младенец сугубо биологическое существо, чрезвычайно обманчиво, считает Л.С. Выготский. Внимательное изучение детского развития в этот период дает основания говорить о совершенно своеобразной «социальности» ребенка. Эта социальность в свою очередь произрастает из специфики социальной ситуации развития ребенка этого возраста: полная биологическая беспомощность ребенка, с одной стороны, и отсутствие у ребенка основных средств социального общения в виде человеческой речи — с другой. В совокупности обе эти характеристики придают социальной ситуации развития ребенка первого года жизни своеобразие. В силу своей биологической беспомощности ребенок приговорен к «максимальному общению со взрослыми». «Но это общение, — пишет Л.С. Выготский, — бессловесное, часто безмолвное, общение совершенно своеобразного рода».

Взрослый человек — центр любой ситуации в младенческом возрасте. Простая близость или удаление взрослого означают для ребенка резкое изменение ситуации. Простое приближение или удаление взрослого вооружают или разоружают ребенка. В отсутствие взрослого ребенок беспомощен. Его активность по отношению к внешнему миру парализуется. У него как бы сразу «отнимаются» руки и ноги, возможность передвижения, изменения положения, захватывание нужных предметов. «Отношение ребенка к миру является зависимой и производной величиной от самых непосредственных и конкретных его отношений к взрослому человеку».

Новое отношение ребенка к действительности, по мысли Л.С. Выготского, символизирует собой наступление младенческого периода. К данному моменту у ребенка возникает определенный интерес к внешнему миру и появляется возможность выйти в своей активности за пределы непосредственных влечений и инстинктивных тенденций. Для ребенка, по словам Л.С. Выготского, возникает внешний мир. Это начало первой стадии младенческого периода.

Вторая стадия младенчества также отличается резким изменением отношения ребенка к внешнему миру. Этот поворотный пункт, по Л.С. Выготскому, наступает между пятым и шестым месяцами. К этому времени в поведении ребенка наблюдаются первые уверенные оборонительные движения, уверенное хватание, первые оживленные порывы радости, крик из-за неудавшегося намеренного движения, возможны первые желания, экспериментальные поступки, социальные реакции на сверстников, поиски потерянных игрушек. Все это

Л.С. Выготский квалифицирует как определенную активность, активный интерес к окружающему. На этой стадии развития появляется подражание — существеннейшая черта данного возрастного периода, по словам Л.С. Выготского.

Таким образом, первый год жизни ребенка Л.С. Выготский разделяет на три периода: период пассивности, период «рецептивного» интереса, период активного интереса.

Десятый месяц жизни ребенка также рассматривается Л.С. Выготским в качестве поворотного момента. Здесь исчезают бесцельные движения и возникают зачатки более сложных форм поведения: первое применение орудия и употребление слов, выражающих желание. Так начинается новый период, который закончится уже за пределами первого года жизни. Этот период и обозначен Л.С. Выготским как кризис одного года.

Проследивая развитие ребенка первого года жизни более детально, Л.С. Выготский обращается к анализу роста и развития важнейших органических систем, которые являются непосредственным продолжением эмбрионального периода развития и в то же время служат предпосылками по отношению к более высоко расположенным сторонам развития личности ребенка. В поле внимания Л.С. Выготского — уровень сформированности мозга младенца (форма, расположение отдельных частей, их взаимная связь, вес).

Основное новообразование младенческого возраста может быть обозначено при помощи термина «психическая общность младенца и матери». Первое, что возникает в сознании ребенка, считает Л.С. Выготский, — сознание «пра-мы». Сознание психической общности предшествует возникновению сознания собственной личности.

Исследуя специфику взаимодействия ребенка с миром социальным и миром предметов, Л.С. Выготский объясняет механизм возникновения основных новообразований возраста, связывающих ребенка с миром предметов и миром социальным, — ходьба и первое слово.

Кризис первого года жизни

Суть любого кризиса в детском развитии, по Л.С. Выготскому, состоит в следующем: новообразования возраста, которые складываются к концу возрастного периода, вступают в противоречие со старой социальной ситуацией развития. Так, возросшая, благодаря ходьбе и первому слову, самостоятельность ребенка делает рамки единства матери и ребенка слишком узкими.

О ребенке этого возраста нельзя сказать, ходящий он или неходящий. Речь может идти в данном случае, по мнению Л.С. Выготского,

о самом становлении ходьбы. Это и есть первый момент в содержании данного кризиса. Второй момент, описывающий суть кризиса первого года жизни, относится к речи. И здесь мы не можем сказать, является ли ребенок говорящим или нет. Однако именно здесь можно говорить о наличии латентного периода в становлении речи, который длится, по Л. С. Выготскому, примерно три месяца.

В качестве третьего момента, характеризующего кризис первого года жизни, Л.С. Выготский называет особенности проявления аффектов и воли. В связи с кризисом у ребенка возникают первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя другим.

При неправильном воспитании такие реакции ребенка могут проявляться с особой интенсивностью. Обычно у ребенка, которому в чем-нибудь отказано или которого не поняли, наблюдается резкое нарастание аффекта, заканчивающегося часто тем, что ребенок ложится на пол, начинает кричать, отказывается ходить, бьет ногами об пол. Это реакция, направленная против запретов, отказов и т.д. и выражающаяся в том, что ребенок как бы возвращается к более раннему периоду, но использует он это, конечно, совершенно иначе.

Что осталось за рамками повествования

За рамками повествования остались работы представителей теорий социального научения. Интерес представляют и исследования английского психолога Т. Бауэра об особенностях психического развития младенца. Научное и практическое значение имеют работы Э. Пиклер по организации домов ребенка в Венгрии. Об особенностях становления отношений в диаде «мать—ребенок» идет речь в работе Г.Г. Филипповой. В исследованиях Л.Ф. Обуховой, О.А. Ша-граевой нашли отражение взгляды так называемой народной психологии на закономерности детского развития и условия, определяющие это развитие в первые годы жизни ребенка. За рамками повествования остались и вопросы диагностики психического развития ребенка первого года жизни, в разработку которых существенный вклад был внесен О.В. Баженовой.

Наша справка

Баженова Ольга Владимировна — кандидат психологических наук. Исследовала нервно-психическое развитие ребенка в ситуации взаимодействия «мать—ребенок». Ввела в отечественную психологию понятие «материнская компетентность».

Пиклер Эмми (1902—1984) — венгерский врач-психолог. В 1946 году ею был создан Государственный методологический институт домов ребенка — Лоцци. Здесь была разработана комплексная система всестороннего воспитания детей раннего возраста.

Словарь понятий

Младенчество — первый год жизни ребенка.

Новорожденность — период от рождения ребенка до 2—2,5 мес. Психологической границей периода новорожденности выступает момент появления комплекса оживления.

Формы проведения практических занятий по теме

«Основные закономерности психического развития ребенка первого года жизни»

Цель: усвоение знаний об основных закономерностях развития ребенка первого года жизни.

Вариант 1. Семинар

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите внимательно теоретический материал. Изучите рекомендуемую литературу. Научитесь давать определения и раскрывать содержание основных понятий, в которых описываются особенности детского развития в младенческом возрасте.

Обратитесь к уже пройденному материалу и вспомните суть подходов к анализу данного возрастного периода в русле психоанализа (З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Эриксон и др.), в русле генетической психологии Ж. Пиаже, в русле бихевиоризма.

Ход занятия

На обсуждение выносятся следующие вопросы:

- а) своеобразие социальной ситуации развития;
- б) ведущий вид деятельности ребенка первого года жизни;
- в) новообразования возраста;
- г) зарубежная психология о закономерностях детского развития в первый год жизни.

Вариант 2. Психологическая консультация

Как подготовиться к практическому занятию

Теоретический материал и содержание рекомендуемой литературы должны быть внимательно изучены. Обратите внимание на определение ключевых понятий и формулировку основных положений, в которых раскрываются закономерности детского развития в этот возрастной период. Выделите для себя сложные моменты в понимании научных текстов. Подготовьтесь обсуждать их на практическом занятии.

Ход занятия

Для более эффективной работы группа учащихся разбивается на подгруппы по 4 человека. В каждой из подгрупп идет разговор о тех моментах научных текстов, которые вызвали затруднения в понимании учащихся. По окончании работы подгруппы обмениваются мнениями о состоявшемся разговоре. Подводят итоги проделанной работе: что удалось разобрать достаточно успешно; какие вопросы остались пока без ответа.

Вариант 3. Научная конференция на тему «Ребенок первого года жизни: актуальные проблемы детского развития на современном этапе»

Как подготовиться к практическому занятию

Вам необходимо подготовить сообщение для выступления на конференции. Обратитесь к журналам «Вопросы психологии», «Психологический журнал». Найдите в списке опубликованных статей те из них, которые посвящены исследованию разных сторон психики и личности ребенка первого года жизни. Прочтите те из них, которые для вас покажутся наиболее важными и полезными. Систематизируйте прочитанный материал. Обратите внимание на: проблемы, поднятые авторами статей; методы, которыми решалась проблема; выводы, к которым пришли исследователи.

К каким выводам пришли вы сами, изучив содержание статей?

Ход занятия

Занятие проводится в форме научной конференции, каждый участник которой говорит о проделанной работе и о тех открытиях, которые в процессе нее имели место.

Вариант 4. Коллоквиум по книге В.В. Зеньковского «Психология детства»

Как подготовиться к практическому занятию

Познакомьтесь со взглядами В.В. Зеньковского на особенности детского развития ребенка первого года жизни. Обратите внимание на разницу подходов к анализу детского развития в концепциях В.В. Зеньковского и Л.С. Выготского. Подготовьтесь обсуждать прочитанный материал на практическом занятии с коллегами. Подготовьте список вопросов, которые вы хотели бы адресовать собеседнику.

Ход занятия

Работа в парах. Каждый из участников попеременно выступает в роли ученика и учителя. «Учитель» задает вопросы. «Ученик» отвечает на них. В конце занятия подводятся итоги обсуждения прочитанного материала. Что нового удалось узнать каждому из участников беседы? Где полученные знания можно использовать?

Вопросы для самопроверки

1. В чем сущность кризиса новорожденности?
2. Каким изменением в поведении ребенка обозначена граница периода новорожденности в психологии?
3. Назовите границу периода новорожденности с позиции медицины, физиологии.
4. В чем суть социальной ситуации развития ребенка первого года жизни?
5. В чем состоит психологическое значение беспомощности младенца?
6. В чем сила этой беспомощности? В чем слабость?
7. В чем состоит основная роль взрослого человека в ряду факторов, определяющих психическое развитие ребенка?
8. Какие ступени развития младенца называет Л. С. Выготский? В чем их суть?
9. Назовите новообразования ребенка младенческого возраста.
10. В чем суть кризиса первого года жизни? Назовите его основные проявления.
11. Какие методы исследования психики младенца вам известны?
12. Назовите основные задачи ребенка первого года жизни и ухаживающих за ним взрослых с позиции З. Фрейда, Э. Эриксона.
13. Как описывает особенности развития интеллекта ребенка данного периода Ж. Пиаже?

Литература

- Баженова О.В.* Диагностика психического развития детей первого года жизни. — М., 1986.
- Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. — М., 1979.
- Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры. — М.; Воронеж, 1996.
- Зеньковский В.В.* Психология детства. — М., 1996. — С. 65—132.
- Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995. — С. 193—212.
- Обухова Л.Ф., Шаграева О.А.* Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. — М., 1999.
- Пиклер Э.* Современные формы проявления госпитализма // Лишенные родительского попечительства. — М., 1991. — С. 186—193.
- Филиппова Г.Г.* Психология материнства. Концептуальная модель. — М., 1999.
- Эльконин Д.Б.* Детская психология. — М., 1960. — С. 69—92.

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Социальная ситуация развития ребенка в раннем возрасте. Специфика детского развития ребенка раннего возраста.

Социальные отношения. Виды деятельности ребенка на стадии раннего детства. Новобразование раннего возраста.

Системное и смысловое строение сознания. Кризис трех лет.

Основные понятия: способы действия, предметно-орудийная деятельность, сознание «я сам».

Специфика развития ребенка раннего возраста

Связанность ситуации, в которой находится ребенок, Л.С. Выготский считает наиболее важной характеристикой отношений ребенка с окружающей его действительностью. Ребенок в этом возрасте находится в мире вещей и предметов, в своеобразном «силовом поле». Каждый предмет «тянет» ребенка к тому, чтобы он его потрогал, взял в руки, пощупал или, наоборот, не касался его. Лестница манит ребенка, чтобы он пошел по ней, дверь — чтобы он закрыл и открыл; колокольчик — чтобы он позвонил в него; коробочка — чтобы он закрыл и открыл ее; круглый шарик — чтобы ребенок покати́л его.

Л.С. Выготский подводит итог: каждая вещь заряжена для ребенка в этой ситуации аффективной притягивающей или отталкивающей силой, имеет аффективную валентность для ребенка и соответствующим образом провоцирует его на действие, т.е. направляет его.

Ребенок раннего возраста не привносит, по словам Л.С. Выготского, в эту ситуацию знаний о других возможных вещах; его не привлекает ничего, что лежит вне ситуации, что могло изменить ситуацию. Поэтому открывается большая роль самих вещей, конкретных предметов внутри ситуации. Среди экспериментов, описанных Л.С. Выготским в связи с этим, можно привести один: ребенку трудно, глядя на сидящую девочку, произнести «девочка идет». Такой характер поведения ребенка Л.С. Выготский объясняет возникновением единства в этом возрасте между сенсорными и моторными функциями (восприятием и действием).

Все, что ребенок видит, он хочет потрогать руками. Малыш бесконечно деятелен, он делает лишь то, на что «толкают» его окружающие вещи. За восприятием ребенка непременно следует действие. Этого нет, например, в младенческом возрасте, отмечает Л.С. Выготский: завернутый в пеленки ребенок может часами спокойно водить глазами.

Аффективно окрашенное восприятие — еще одна характеристика отношений, устанавливаемых между ребенком и окружающей его дей-

ствительностью. Восприятие и чувствование представляют собой в этом возрасте неразрывное единство.

Сознавать вообще для ребенка раннего возраста еще не означает воспринимать и перерабатывать воспринимаемое с помощью внимания, памяти, мышления. Все эти функции еще не дифференцировались, они действуют в сознании целостного, подчиняясь восприятию постольку, поскольку они участвуют в процессе восприятия.

Л.С. Выготский пишет, что память у ребенка в раннем детстве появляется всегда в активном восприятии — узнавании. Мышление в этом возрасте проявляется исключительно как наглядное. Аффекты ребенка этого возраста тоже проявляются преимущественно в момент наглядного восприятия того объекта, к которому аффект направлен. Мыслить для ребенка в этом возрасте, поскольку он уже проявляет интеллектуальную деятельность, — не значит вспоминать.

Две особенности отличают восприятие этого возраста: аффективный характер и доминирующая функция в структуре сознания. Наиболее фундаментальные функции, которые нужны сначала, которые обеспечивают развитие всех других функций, развиваются раньше. Такой функцией является восприятие.

Социальные отношения ребенка

Своеобразие социальных отношений Л.С. Выготский прослеживает следующим образом: ребенок в момент родов и в младенческом возрасте отделен от матери физиологически, но не отделен от нее биологически — он сам не передвигается и сам не питается. Ребенок, который начинает ходить, уже отделен от матери биологически, еще не отделен психологически — он еще не имеет представления о самом себе как об особом отдельном существе, вне тех конкретных ситуаций, где он всегда имеет дело с другими людьми.

Первое представление ребенка о своем существе есть представление об отдельности, или особенности (не в смысле противопоставления себя другим, но в смысле отделения себя от вещей, которыми он оперирует, и противопоставления вещам себя в социальной ситуации, себя, сплетенного с другими людьми).

Как правильно заметил Ж. Пиаже, ребенку кажется, что взрослые знают все его желания. Для ребенка этого возраста не существует проблемы понимания его взрослыми. Он говорит «пу-фу», и ему кажется, что ему должны дать просимое. Происходит так потому, что взрослые непрерывно истолковывают поведение ребенка, чтобы угадать его желания. Поэтому у ребенка есть чувство, что взрослые должны правильно понять его желания, у него нет разделения того, что

имеется в его сознании и что — в сознании взрослого. Поэтому первичным является сознание «пра-мы», из которого только постепенно выделяется представление ребенка о самом себе.

Виды деятельности ребенка на стадии раннего детства

По мнению Д.Б. Эльконина, ведущим типом деятельности ребенка раннего возраста является предметно-манипулятивная, предметно-орудийная деятельность. Она позволяет разрешить основное противоречие социальной ситуации развития ребенка этого возраста — противоречия между тем, что ребенок в этот период призван осваивать способы действия с предметами, но носителем этих способов выступает взрослый человек.

Орудие следует отличать от предмета, игрушки. На орудии не написан способ его употребления.

Способ открывается ребенку в его совместной деятельности со взрослым человеком. По Д.Б. Эльконину, предметно-орудийная деятельность ребенка раннего возраста развивается в двух направлениях: а) от неспецифических действий с предметами к специфическому их использованию; б) от совместных со взрослым действий к действию самостоятельному.

Новообразование раннего возраста

В ряду новообразований раннего возраста Л. С. Выготский называет речь. Развитие речи как средства общения, как средства понимания речи окружающих представляет собой центральную линию развития ребенка этого возраста и существенно меняет отношение ребенка к окружающей среде.

Сам по себе факт приобретения речи приводит к тому, что сенсомоторное единство восприятия окружающих предметов и вещей начинает расшатываться. Вместе с речью для ребенка прежде всего возникает начало осмысления и осознания окружающей действительности.

Выражение «я сам» появляется во второй стадии раннего детства. Вторую стадию называют «стадия внешнего "я"» — в этом «мы», а это и есть стадия, когда ребенок противопоставляет свои самостоятельные действия совместным действиям взрослых. Например, берет ложку и хочет есть сам, протестуя против того, чтобы его кормили. Но как только речь идет о его сознании, о понимании его взрослыми, о внутренней стороне процесса, он остается вплетенным в состояние «пра-мы».

Детское «я сам» появляется сравнительно поздно, отмечает Л.С. Выготский. Ребенок гораздо больше понимает, чем может сказать. Ребенок сам еще не может вмешиваться в ход своих мыслей и представлений. Там, где мы имеем дело с внешней ситуацией, вещи владеют ребенком,

там же, где ребенок активно относится к ситуации, это связано с вмешательством других, с обращением к взрослым.

По мере развития ребенка меняется его отношение к новым и к старым элементам среды, ибо меняется характер их воздействия на ребенка. Происходит изменение той социальной ситуации развития, которая была в начале возраста. Уничтожается старая социальная ситуация развития, и начинается новый возрастной период.

Системное и смысловое строение сознания

Под системным строением сознания Л.С. Выготский понимает своеобразное отношение отдельных функций друг к другу, т.е. то, что на каждой возрастной ступени определенные функции стоят в известном отношении друг к другу, образуют определенную систему сознания.

Для раннего детства характерно такое взаимоотношение отдельных функций, при котором аффективно окрашенное восприятие и потому через аффект приводящее к действию является доминирующим, находится в центре структуры, вокруг которого работают все остальные функции сознания. Для дошкольника — это память, для других возрастов — другая функция.

Системное строение сознания можно условно назвать внешним строением сознания, тогда как смысловое строение, характер обобщения — его внутренняя структура. Обобщение есть призма, преломляющая все функции сознания. Связывая обобщение с общением, мы видим, что обобщение выступает как функция не только мышления, но и сознания в целом. Все акты сознания есть обобщение. Такова микроскопическая структура сознания. Изменение системы отношений функций друг к другу стоит в прямой и очень тесной связи именно со значением слов, с тем, что значение слов начинает опосредовать психические процессы. Если рассмотреть значение детского слова в этом возрасте, то можно увидеть, что за значением детского слова скрывается обобщенное восприятие, т.е. структура той группы предметов, к которым относится данный предмет (в отличие от указательного жеста, который относится к любому или почти ко всякому предмету). Ребенок мыслит преимущественно обобщенными восприятиями, т.е. общее восприятие является здесь первой выступающей формой структуры значения детского слова. Обобщенное восприятие предметов составляет структуру значения детского слова. Так, в его распоряжении находится материал громадного содержания. Ребенок теперь не находится во власти только видимых ситуаций. Однако этот материал еще остается конкретным. В словаре ребенка очень мало слов, которые не имели бы конкретного значения. Поэтому в двух

разных ситуациях слово ребенка относится к одному и тому же, к одинаково воспринимаемой вещи или предмету.

Слово для ребенка есть обозначение либо самого предмета, либо свойства предмета, которое от него трудно отделить. Вот почему с этого возраста, на третьем году, возникают детские словообразования, которые являются искажениями слов. Это происходит не потому, что ребенку трудно произнести, повторить то или другое слово, а потому, что слова так им осмысливаются. Детские слова вроде «мазе-лин» (вместо вазелин), «мокрее» (вместо компресс) имеют своей основой указанную особенность детской речи.

Для ребенка, хотя он и говорит, само слово неизвестно. Для него само слово есть прозрачное стекло, через которое ребенок смотрит на то, что скрыто за этим стеклом, но не видит самого стекла. Поэтому организация слова представляется чрезвычайно трудной. Вся речь ребенка в этом возрасте совершенно неосознанна. Ребенок говорит, но не осознает того, как говорит, не осознает самый процесс говорения и не умеет произвольно выбирать те слова или звуки, которые ему нужны. Если попытаться определить, насколько ребенок осознает слово как таковое, то можно убедиться, что за словом скрывается только предмет, о котором идет речь, что дифференциация на слово и предмет еще не производится, как это имеет место в более поздних возрастах.

Возникновение системного сознания — центральный момент сознания, так как именно для человека существенно то, что он не просто воспринимает мир, но осмысливает его. Сознание человека всегда движется в плане чего-то осмысленного.

Центральным новообразованием раннего детства Л.С. Выготский называет возникновение сознания в собственном смысле слова. Здесь впервые имеет место сознание в тех его характерных моментах, которые отличают человека от психической жизни животных и от психических состояний человека, недостаточно сознательных и оформленных.

Кризис трех лет

Первый симптом, которым характеризуется наступление кризиса, — возникновение *негативизма*. Негативизм следует отличать от непослушания. При негативизме все поведение ребенка идет вразрез с тем, что предлагают ему взрослые. Негативизмом Л.С. Выготский считает такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет что-нибудь делать только потому, что это предложил взрослый. Негативизм отличается от обычного непослушания тем, что ребенок не желает делать что-либо именно потому, что его попросили.

Второй симптом кризиса трех лет — *упрямство*. Упрямство следует отличать от настойчивости. Упрямство — такая реакция ребен-

ка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он это потребовал сам.

Третий момент, характеризующий кризис трех лет, — *строптивость*. Строптивость направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, против образа жизни.

Четвертый симптом — *своеволие, своеправие*. В них заключено стремление ребенка к самостоятельности. Этого раньше не было. Теперь ребенок хочет все делать сам.

Второстепенное значение в характеристике кризиса трех лет имеют *протест-бунт, обесценивание* (игрушек и людей), *деспотизм*.

По мнению Л.С. Выготского, за этими симптомами угадывается как бы протест ребенка, требующего самостоятельности, переросшего те нормы и формы опеки, которые сложились в раннем возрасте. Кризис в его типических симптомах настолько очевидно носит характер бунта против воспитателя, что это бросается в глаза всем исследователям, подчеркивает Л.С. Выготский.

Формы проведения практических занятий по теме «Специфика развития ребенка в раннем возрасте»

Цель: усвоение категориального аппарата и знаний об основных закономерностях развития ребенка в раннем возрасте.

Вариант 1. Семинар

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите внимательно теоретический материал и рекомендуемую литературу. Выпишите основные понятия, в которых авторы описывают закономерности и специфику детского развития в раннем возрасте. Задайте графическую схему (систему основных понятий) изученного вами материала. Пусть это будет своеобразным наглядным пособием на тему «Ребенок раннего возраста: закономерности психического развития».

Ход занятия

На обсуждение выносятся следующие вопросы:

- а) специфика социальной ситуации развития в раннем возрасте;
 - б) предметно-орудийная деятельность в ряду факторов, определяющих психическое развитие детей в раннем возрасте;
 - в) новообразования возраста;
 - г) зарубежная психология о закономерностях детского развития на данном возрастном этапе.
- 213.

Вариант 2. Коллоквиум по книге В.В. Зеньковского «Психология детства»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите главы в книге В.В. Зеньковского, посвященные развитию ребенка раннего возраста. Выпишите основные понятия, в которых автор описывает специфику детского развития на данной возрастной ступени. В чем разница подходов к анализу детского развития в концепциях В.В. Зеньковского и Л.С. Выготского? Подготовьтесь излагать материал на практическом занятии. Подготовьте необходимые для вас схемы, графики, карточки с понятиями и т.п.

Ход занятия

Коллоквиум проводится в форме индивидуального собеседования преподавателя со студентами. Обсуждается прочитанный материал.

Вариант 3. Психологическая консультация

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите рекомендуемую литературу и теоретический материал. Основное внимание уделите работе с понятиями. Обратитесь к вашим знакомым, имеющим детей раннего возраста. Спросите их об основных проблемах, с которыми сталкиваются родители в процессе воспитания ребенка. Что их радует? Что беспокоит? Запишите вопросы и подготовьтесь их обсудить на практическом занятии.

Ход занятия

Образуем группы по 4—5 человек. Каждая из групп обсуждает перечень вопросов, поставленных родителями. Классифицирует их и объясняет причины возникновения тех или иных форм поведения ребенка. Какие из перечисленных особенностей психики ребенка могут быть отнесены к разряду возрастных? Какие из названных характеристик говорят об отклоняющемся поведении? В какой форме проявляется кризис трех лет у детей на современном этапе? Что изменилось со времен Л.С. Выготского? Что бы вы могли посоветовать родителям? Чем можете обосновать свои пожелания?

**Вариант 4. Научная конференция на тему
«Ребенок раннего возраста:
основные закономерности развития»**

Как подготовиться к практическому занятию

Этап подготовки выглядит достаточно традиционно. Следует обратиться к статьям, опубликованным в уже известных вам психологических журналах. Отберите 3—4 статьи, в которых обсуждаются актуальные, с вашей точки зрения, вопросы детского развития в раннем возрасте. Не забудьте, что в названии статей должно быть обязательно указание на ранний возраст (1—3 года). Прочтите отобранный материал. Систематизируйте его. Подготовьте сообщение для выступления на конференции.

Ход занятия

Работа в подгруппах по 3—4 человека. Заслушиваются сообщения. Материал анализируется, обобщается. Формулируются выводы относительно проблематики прочитанных работ, набора методов, которые применяют исследователи, изучая особенности развития ребенка в раннем возрасте. Обсудите в группе те новые знания, которые вы получили в процессе обмена мнениями. Что нового о специфике развития в раннем возрасте вы узнали? Зафиксируйте эти открытия в тетради. Где полученные знания можно использовать?

Вариант 5. Деловая игра «Что такое отличный ответ»

Как подготовиться к практическому занятию

Подготовка к практическому занятию в данном случае напоминает подготовку к экзамену. Подготовьте подробный ответ на вопрос: специфика детского развития в раннем возрасте. Заучите наизусть основные понятия и определения, ключевые положения, в которых зафиксированы основные закономерности развития ребенка на данном возрастном этапе. Не забудьте рассмотреть вопрос не только с точки зрения отечественной психологии, но и с точки зрения зарубежной психологии. Проговорите подготовленный материал вслух для себя или обсудите его с коллегами.

Ход занятия

Занятие проходит в форме импровизированного экзамена. Каждый студент представляет свой вариант ответа на поставленный вопрос.

В ходе выступления оратору задают вопросы, уточняют его позицию по тем или иным аспектам обсуждаемой проблемы.

По результатам выступления преподавателем выставляется оценка и подробно обсуждаются критерии оценивания. Так, оценка «отлично» выставляется в том случае, если студентом прочитан и достаточно прочно усвоен рекомендуемый для изучения материал, если все, что прочитано, обобщено и систематизировано, если присутствует анализ имеющихся подходов, если сформулировано собственное отношение к прочитанному материалу. В конце концов, если существует осознанное отношение учащегося к изученному материалу, если есть понимание того, что усвоено хорошо, а над чем еще стоит поработать. Оценка «хорошо» выставляется в том случае, если выступающий не чувствует себя уверенным в ответах на ряд дополнительных вопросов, если не ориентируется в материале, если испытывает некоторые затруднения в определении понятий. Оценка «удовлетворительно» выставляется в том случае, когда учащемуся необходимы постоянные наводящие вопросы и подсказки в изложении основного материала.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите возрастные границы периода, названного ранним возрастом.
2. В чем специфика социальной ситуации развития данного периода по Л.С. Выготскому?
3. Как специфику социальной ситуации ребенка данного возраста описывает Д.Б. Эльконин?
4. Что является ведущим видом деятельности ребенка в раннем возрасте?
5. Чем «орудие» отличается от «игрушки»?
6. Назовите основные линии развития предметно-орудийной деятельности.
7. Каковы новообразования ребенка данного возраста?
8. В чем суть кризиса трех лет?

Литература

- Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. — СПб., 1997. — С. 145—196.
Зеньковский В.В. Психология детства. — М., 1996. — С. 133—156.
Эльконин Д.Б. Детская психология. — М., 1960. — С. 93—137.
Эльконин Д.Б. Избр. психологические труды. — М., 1989. — С. 130—141.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

А.Н. Леонтьев о месте ребенка в системе общественных отношений. Виды деятельности ребенка дошкольного возраста. Социальная ситуация развития. Основные линии развития дошкольника. Развитие восприятия. Развитие мыш-

ления. Развитие памяти. Развитие личности в дошкольном возрасте. Готовность ребенка к школьному обучению. Кризис семи лет.

Основные понятия: круг общения, место в системе общественных отношений, сюжетно-ролевая игра, идеальная форма, развитие психических процессов, личность дошкольника, соподчинение мотивов, этические инстанции, произвольность поведения.

А.Н. Леонтьев о месте ребенка в системе общественных отношений

В ходе развития ребенка под влиянием конкретных обстоятельств его жизни изменяется место, которое он объективно занимает в системе человеческих отношений. Это должно составить основу психологической характеристики личности на определенном этапе ее развития, пишет А.Н. Леонтьев.

Дошкольное детство, по мысли А.Н. Леонтьева, — это пора жизни, когда перед ребенком все более открывается окружающий его мир человеческой действительности. В своей деятельности, и прежде всего в своих играх, которые теперь вышли за узкие пределы манипулирования с окружающими предметами и общения с непосредственно окружающими людьми, ребенок проникает в более широкий мир, осваивая его в действительной форме. Он овладевает предметным миром как миром человеческих предметов, воспроизводя человеческие действия с ними. Он управляет «автомобилем», целится из «ружья», хотя на его автомобиле нельзя еще реально уехать, а из ружья нельзя реально выстрелить. Но для ребенка в эту пору его развития это и не нужно, потому что основные его жизненные потребности удовлетворяются взрослыми безотносительно к объективной продуктивности его деятельности.

Ребенок испытывает свою зависимость от непосредственно окружающих его людей; он должен считаться с требованиями, которые окружающие люди предъявляют к его поведению, ибо это реально определяет собой его интимные, личные отношения с ними. От этих отношений не только зависят его успехи и неудачи, в них самих заключены его радости и огорчения, они имеют силу мотива.

В этот период жизни мир окружающих людей как бы распадается для ребенка на два круга. Одни — это близкие люди, отношения с которыми определяют его отношения со всем остальным миром: это мать, отец или те, кто заменяет их ребенку. Второй, более широкий круг представляют все другие люди, отношения к которым опосредованы отношениями, устанавливающимися в первом, малом круге. И это так не только в условиях воспитания ребенка в семье. Допустим, что дошкольника, который воспитывался дома, отдадут в детский сад. Кажется, отмечает А.Н. Леонтьев, что образ жизни ребенка

коренным образом меняется, и в известном отношении это верно. Однако психологически деятельность ребенка остается в своих основных, важнейших чертах прежней.

Известно, как своеобразны отношения детей этого возраста к воспитательнице, как необходимо для ребенка ее внимание лично к нему и как часто он прибегает к ее посредству в своих отношениях со сверстниками. Можно сказать, что отношения к воспитательнице входят в малый, интимный круг его общения.

Своеобразны и отношения ребенка в детском коллективе. То, что устойчиво связывает между собой детей 3—5 лет, это еще в значительной мере личное, так сказать, «частное» в их развитии, идущем в направлении к подлинной коллективности. Основную роль играет воспитатель и здесь — опять-таки в силу установившихся личных отношений его с детьми.

Если пристально всмотреться во все эти особенности ребенка-дошкольника, то нетрудно открыть связывающую их общую основу. Это та реальная позиция ребенка, с которой перед ним раскрывается мир человеческих отношений, позиция, которая обусловлена объективным местом, занимаемым им в этих отношениях.

Ребенок 6 лет может отлично уметь читать, и при известных обстоятельствах его знания могут быть относительно велики. Это, однако, само по себе не стирает и не может стереть в нем детского, истинно дошкольного; наоборот, нечто детское окрашивает все его знания. Но если случится так, что основные жизненные отношения ребенка перестроятся, если, например, на его руках окажется маленькая сестренка, а мать обратится к нему как к своему помощнику, участнику взрослой жизни, тогда весь мир откроется перед ним совсем иначе. Это ничего, что он еще мало знает, мало понимает; чем скорее он переосмыслит известное ему, тем скорее изменится его общий психический облик.

Виды деятельности ребенка дошкольного возраста

В ряду видов деятельности ребенка дошкольного возраста называют общение (М.И. Лисина), труд (Б.Г. Ананьев, В.И. Тютюнник), изобразительную деятельность (Л.С. Выготский, Л.Ф. Обухова), восприятие сказки (А.В. Запорожец, Л.Ф. Обухова; М. Максимов, Б. Бет-тельхейм), обучение (А.П. Усова). В соответствии с принципом единства деятельности и сознания в отечественной психологии первостепенное значение в детском развитии придается активности самого ребенка и тем видам деятельности, в которых он участвует, как считает А.Н. Леонтьев. Судя по имеющимся в этой области работам, речь может идти о продуктивных и непродуктивных видах деятельности.

А.Н. Леонтьев отмечает, что в начале преддошкольного периода развития ребенка отчетливо обнаруживается несовпадение между деятельностью ребенка, ставшей на этой ступени развития уже довольно сложной, с одной стороны, и процессом удовлетворения его основных жизненных потребностей — с другой. Многие виды деятельности ребенка в этот период развития несут свой мотив как бы в самих себе. Например, когда ребенок постукивает палочкой или перебирает кубики, то он делает это, конечно, не потому, что эта деятельность приводит к определенному результату, который отвечает потребности ребенка. То, что побуждает ребенка действовать, лежит в содержании самого процесса данной деятельности. Тип деятельности, который характеризуется таким строением, когда мотив лежит в самом процессе, и есть деятельность, которая называется игрой.

В преддошкольный период жизни ребенка развитие игры является вторичным отражением и зависимым процессом, в то время как формирование предметных действий неигрового типа составляет основную линию развития. Однако в ходе дальнейшего развития, а именно с переходом к стадии, которая связана с дошкольным периодом детства, отношение игры и видов деятельности, которые отвечают неигровым мотивам, становится иным — они как бы меняются своими местами. Теперь игра становится ведущим типом деятельности.

В чем заключается причина этого изменения, в результате которого игра из процесса подчиненного, вторичного, превращается в процесс ведущий? Причина этого в том, что предметный мир, осознаваемый ребенком, все более расширяется для него. В этот мир входят уже не только предметы, которые составляют ближайшее окружение ребенка, предметы, с которыми может действовать и действует сам ребенок, но это также и предметы действия взрослых, с которыми ребенок еще не в состоянии фактически действовать, которые для него еще физически недоступны.

Формула «я сам» выражает, по словам А.Н. Леонтьева, подлинную сущность той психологической ситуации, в которой находится ребенок на рубеже дошкольного детства. Эта ситуация и является источником возникновения нового противоречия. Форма выражения этого противоречия, возникающего на верхней границе преддошкольного возраста, заключается в столкновении «я сам» ребенка с «нельзя» взрослого.

Как же разрешается это противоречие, это несоответствие между потребностью действия у ребенка, с одной стороны, и невозможностью осуществить требуемые действием операции — с другой, может ли вообще разрешиться это противоречие? Оно может разрешиться у ребенка только в игре. Это объясняется тем, что игра не является продуктивной деятельностью, ее мотив лежит не в результате, а в содержании самого действия.

Развитие ребенка дошкольного возраста

Описывая своеобразие социальной ситуации развития ребенка дошкольного возраста, Л. Ф. Обухова обращает внимание на то, что в этом возрасте ребенок выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей.

Благодаря возросшей самостоятельности ребенка условия его жизни существенно изменяются. Взрослый человек выводит ребенка в широкий мир человеческой деятельности. Рамки семьи расширяются до пределов улицы, поселка, города и жизни страны. По словам Д.Б. Эльконина, в этом открывающемся перед ребенком мире его прежде всего интересуют взрослые люди, действующие с целым рядом новых предметов, непосредственно недоступных ребенку, но чрезвычайно для него привлекательных. Ребенок открывает многообразнейшие общественные и трудовые функции взрослых людей и не менее многообразные отношения между людьми: доктор — **это** тот, который лечит, шофер — тот, кто возит на автомобиле, продавец — тот, кто продает в магазине, летчик — **тот**, кто управляет самолетом.

Открытие нового мира серьезной человеческой деятельности пробуждает у ребенка активное желание участвовать в этой жизни. Однако из-за неподготовленности ребенка не может быть реализации в форме непосредственного участия ребенка во всей жизни, деятельности **и** отношениях взрослых людей. В противоположности этих тенденций **и** заключается основное противоречие социальной ситуации развития, которое может быть разрешено через ведущую деятельность — сюжетно-ролевую игру.

В отечественной психологии развитие рассматривается как присвоение ребенком знаний и опыта, накопленных человечеством, где носителем этого опыта на первых порах выступает близкий взрослый.

Развитие восприятия.

Основные тенденции развития ребенка дошкольного возраста намечает Л.Ф. Обухова, обращаясь к работам Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Р. Лурия, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, Л.А. Венгера. Когда мы говорим о развитии восприятия в дошкольном возрасте, пишет Л.Ф. Обухова, мы имеем в виду развитие способов **и** средств ориентации. В дошкольном возрасте происходят усвоение эталонов и соответствие определенных предметов этим эталонам. Этому обстоятельству в отечественной психологии придается большое значение, ибо эталоны — это достижение человеческой культуры, это «сетка», через которую мы смотрим на мир. Благодаря усвоению эталонов процесс восприятия действительности начинает приобретать опосредованный характер. Использование эталонов делает возможным переход от субъективной оценки воспринятого к его объективной характеристике.

Развитие мышления.

Усвоение общественно выработанных эталонов или мер меняет, по словам Л. Ф. Обухова, характер детского мышления. В развитии мышления к концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрации) к децентрации. Это подводит ребенка к объективному, элементарному научному восприятию действительности.

Развитие памяти.

В поле внимания исследователей — становление произвольного и опосредованного запоминания. Д.Б. Эльконин представляет основную линию развития формы запоминания в дошкольном возрасте: в младшем дошкольном возрасте эффективность непроизвольного и произвольного запоминания одинакова, в среднем и старшем дошкольном возрасте эффективность непроизвольного запоминания выше, чем произвольного. И только в младшем школьном возрасте эффективность произвольного запоминания становится выше, чем непроизвольного. Становление произвольных форм запоминания исследует в своей работе А.Н. Леонтьев. Он ведет речь о становлении высших форм запоминания.

Назовите характерные черты высших форм запоминания в отличие от элементарных.

Переход от примитивных, биологических форм памяти к высшим, специфически человеческим ее формам является результатом длительного и сложного процесса культурного, исторического развития. Так, с позиции Л. С. Выготского, обстояли дела со становлением высших форм запоминания в ходе филогенетического развития человечества.

Обращаясь к законам развития форм запоминания в детском возрасте, А.Н. Леонтьев формулирует принцип «параллелограмма».

Принцип параллелограмма развития представляет собой не что иное, как выражение того общего закона, что «развитие высших человеческих форм памяти идет через развитие запоминания с помощью внешних стимулов-знаков». Далее идет превращение внешних знаков в знаки внутренние. Происходит «вращивание» знаков, вращивание внешних средств запоминания и превращение их во внутренние.

Это процесс связан с глубочайшими изменениями во всей системе высшего поведения человека.

По словам А.Н. Леонтьева, кратко его можно было бы описать как процесс социализации поведения человека. Сущность этого процесса заключается в том, что на место памяти особого биологического свойства становится на высших этапах развития поведения сложная функциональная система психологических процессов, выполняющая в условиях социального существования человека ту же функцию, что и память, т.е. осуществляющая запоминание.

Согласно полученным данным, у младших дошкольников процесс запоминания остается натуральным, непосредственным. Дети не способны адекватно употребить тот внешний ряд стимулов, который предлагался им в ходе эксперимента. Только испытуемые более старшего дошкольного возраста постепенно овладевают соответствующим приемом запоминания. И запоминание с помощью внешних знаков существенно увеличивает эффективность этого процесса.

Развитие речи.

Обобщая имеющиеся в литературе данные по этому вопросу, здесь можно выделить несколько линий развития. Так, можно говорить о развитии форм и функций речи; о развитии словаря и грамматического строя речи; о развитии звуковой стороны речи.

Развитие *форм* речи предполагает развитие от диалогических форм речи к речи монологической; от речи ситуативной к речи контекстной. Наряду с этим именно в дошкольном возрасте формируется интеллектуальная *функция* речи, функция, которая планирует и регулирует практическое действие ребенка.

Расширение жизненных отношений ребенка-дошкольника, усложнение его деятельности и общения со взрослыми приводят к постепенному росту словарного состава его речи. Вместе с тем рост словаря, как и усвоение грамматического строя, находится, по мнению Д.Б. Эльконина, в зависимости от условий жизни и воспитания. Огромную роль здесь играют индивидуальные различия.

При правильных условиях воспитания к началу дошкольного возраста ребенок усваивает все основные звуки языка. Однако нередки случаи, когда у детей дошкольного возраста встречаются недостатки произношения, свидетельствующие о том, что усвоение звуковой стороны языка еще не закончено, отмечает Д.Б. Эльконин.

Из дневника матери

Жене 4 года. Говорит почти все слова, но не произносит в них звуки «р» и «л». Вместо «к» говорит «т», вместо «г» говорит «д». Но очень любит говорить обо всем, что видит. Я прочитала, что нельзя ребенка ограничивать в его желании говорить, особенно если у него есть проблемы с произношением.

«Скажи, Женечка, "кукушка"», — просили мы в надежде, что, может быть, сегодня появится у нас нужный звук. А он в ответ: «Тутушка». Скажи «ку-ку», а он в ответ «ту-ту». Даже стихи читал: «По рете плывет тараблит»... («По реке плывет кораблик»).

Едва ли правильно думать, приводит слова Р.Е. Левиной Д.Б. Эльконин, что усвоение произношения целиком подчинено возможностям речевой моторики ребенка и возникает как механическое нанизывание звуков по степени доступности их произносительному аппарату.

Акт произношения звука в норме следует рассматривать скорее как завершение акустического процесса, направленного на выделение соответствующего звука, его различения среди других звуков. Акустический образ фонемы возникает как обобщенный из различных «вариантов», которые реализуются в моторной формуле произношения звуков речи.

П.К. Кериг исследует влияние речи взрослых на языковое развитие детей. Так, она установила, что общение с маленьким ребенком заставляет взрослых прибегать к специфическому стилю речи, который характеризуется подчеркнутой выразительностью, медленным темпом и краткостью высказываний. Именно такой стиль и способствует овладению ребенком речевыми навыками. Да и сами дети, согласно проведенным исследованиям, предпочитают такой стиль обращенной к ним речи взрослых.

Развитие личности в дошкольном возрасте

Под развитием личности ребенка дошкольного возраста в психологии понимают широкий спектр качественных изменений, которые впервые возникают в данный период.

Возникновение новых мотивов поступков и действий, возникновение мотивов общественных по своему содержанию, соподчинение мотивов; формирование первых этических инстанций и на их основе моральной оценки, которая начинает определять эмоциональное отношение к другим людям; формирование произвольного поведения и новое отношение ребенка к себе и своим возможностям. Овладение умением управлять собой, своим поведением и поступками выделяется как особая задача.

Вычленение отдельных действий и операций, овладение которыми ставится взрослыми перед ребенком. Возникновение оценки своих возможностей осуществлять то или иное задание: «могу» или «не могу» начинает мотивироваться наличием или отсутствием необходимых умений.

Осознание ребенком общественной значимости труда взрослых.

Выделение своего места в системе общественных отношений — все это суть личностные изменения, происходящие в дошкольном возрасте.

Основным же образованием дошкольного возраста Д.Б. Эльконин называет «осознание ребенком самого себя» — своих умений и некоторых качеств, открытие для себя своих собственных переживаний.

Как следствие ребенок начинает стремиться занять новую социальную позицию, новое место в жизни. Это стремление рассматривают центральным звеном психологической готовности ребенка

к

школьному обучению и открывает, как пишет Д.Б. Эльконин, «новую страницу жизни и развития ребенка — период школьного возраста».

Готовность ребенка к школьному обучению

Психологическая готовность к школе — сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Обычно выделяют два аспекта психологической готовности, пишет И.Ю. Кулагина: личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе.

Личностная готовность предполагает сформированность у ребенка внутренней позиции школьника; позитивное отношение к учителю и сверстникам; отношение к себе; произвольность поведения.

Интеллектуальную готовность связывают с развитием мыслительных процессов — способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, определять причинно-следственные зависимости, делать выводы.

Из дневника матери

Сашеньке 7 лет.

Мы пошли в школу. Степень нашей готовности определить трудно. Как ни старалась я научить его до школы читать и писать, так ничего и не получилось. Как-то сложится наша школьная жизнь?

Накануне 1 сентября мы с Сашенькой смотрели программу «Время». На экране симпатичные ребята-школьники в ответ на вопрос корреспондента «хотите ли вы идти в школу», хором отвечали «нет».

— Мама, — сказал мне Саша. — Как это можно не хотеть идти в школу? Ведь это же так интересно!

У меня отлегло от сердца.

Кризис семи лет

Основные симптомы кризиса обозначает в своей работе Л.Ф. Обухова:

— потеря непосредственности (между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребенка);

— манерничанье (ребенок что-то строит из себя, что-то скрывает — его душа уже закрыта);

— симптом «горькой конфеты» (ребенку плохо, но он старается этого не показать).

Возникают трудности воспитания: ребенок начинает замыкаться и становится неуправляемым. У ребенка возникла новая внутренняя жизнь, жизнь переживаний, которая прямо и непосредственно не накладывается на внешнюю жизнь. Но эта внутренняя жизнь — чрезвычайно важный факт, теперь ориентация поведения будет осуществляться внутри этой внутренней жизни.

Из дневника матери

Вите 7,5 лет.

Мы учимся. Но учимся не так, как мне хотелось бы. Мы учимся так, как решил учиться сам Витя. За уроками мы просиживаем весь день напролет. Страшно подумать: с 15.00 до 23.00. Что я только ни делала: и ругала, и наказывала, и покупала конфеты за сделанные уроки. Ничего не помогает. Без меня ребенок вообще не садится за уроки.

Сегодня я провела эксперимент. Молчу. Об уроках не напоминаю. Он рисует, занимается своими делами. Что-то строит. Скоро часы пробьют десять вечера.

— Витя, — говорю я, — пора ложиться спать.

— Но я еще уроки не сделал, — отвечает мне Витя.

— Ну и что? Уроки делать уже поздно. Завтра рано вставать.

— Я не лягу спать, пока не сделаю уроки, — говорит мне в ответ сын.

Что осталось за рамками повествования

Мы лишь коротко коснулись основных линий развития ребенка дошкольного возраста и готовности ребенка к школьному обучению. Сделано это преднамеренно. Думаем, что статистика и перечисление того, что должен уметь ребенок в этом возрасте, чреваты опасностями: слишком велика доля индивидуальных различий. Давайте в ходе практических занятий, импровизированных научных конференций, психологических практикумов составим современный портрет дошкольника начала XXI века, воспользовавшись богатым арсеналом диагностических процедур и методов исследования.

Словарь понятий

Витальные потребности — потребности в еде и сне, потребности, удовлетворение которых способствует выживанию живого организма.

Идеальная форма — это та часть объективной действительности (более высокая, чем уровень, на котором находится ребенок), с которой он вступает в непосредственное взаимодействие; это та сфера, в которую ребенок пытается войти. В дошкольном возрасте этой идеальной формой является мир взрослых людей.

о. О. А. Шагравва

Мотив (от лат. *movere* — приводить в движение, толкать) — побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта; побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности предмет, ради которой он осуществляется, осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

Общественные отношения — многообразные связи, возникающие между социальными группами, классами, нациями, а также внутри них в процессе их экономической, политической, культурной жизни и деятельности. Отдельные люди вступают в общественные отношения как члены (представители тех или иных социальных общностей).

Потребность — состояние индивида, создаваемое им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности.

Преддошкольный период — ранний возраст, период, предшествующий дошкольному возрасту.

Формы проведения практических занятий по теме

«Общая характеристика развития ребенка в дошкольном возрасте»

Цель: усвоение категориального аппарата и знаний об основных закономерностях развития ребенка в дошкольном возрасте.

Вариант 1. Семинар на тему «Особенности развития ребенка в дошкольном возрасте»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите теоретический материал, рекомендуемую литературу. Выпишите в свою рабочую тетрадь понятия, в которых раскрывается тема «Особенности развития ребенка в дошкольном возрасте». Систематизируйте их, составив рисунок-схему.

Какие основные закономерности детского развития вы могли бы назвать сейчас, после того как прочли теоретический материал? Запишите их.

Например, можно написать так: «Основной характеристикой детского развития на каждом возрастном этапе А.Н. Леонтьев называет место ребенка в системе общественных отношений».

Не забудьте указать источник, откуда взята формулировка той или иной закономерности.

Повторите ранее изученный материал об основных направлениях зарубежной психологии. В каких концепциях шла речь о возрасте ребенка, который мы с вами относим к дошкольному? Что говорили об особенностях детского развития в этот период психоанализ, генетическая психология Ж. Пиаже? Как можно использовать материалы гуманистической психологии и бихевиоризма, говоря о закономерностях развития ребенка дошкольного возраста?

Ход занятия

На обсуждение выносятся следующие вопросы:

- а) основные закономерности развития ребенка в дошкольном возрасте;
- б) новобразования возраста;
- в) готовность ребенка к школьному обучению;
- г) дошкольный возраст в концепциях зарубежных психологов.

Вариант 2. Научная конференция на тему «Ребенок -дошкольник: особенности детского развития»

Как подготовиться к практическому занятию

Обратитесь к приложению III и проведите научное исследование теоретического плана. Прочтите две-три статьи, наиболее актуальные в настоящее время. Не стоит конспектировать все статьи подробно. Обратите внимание лишь на:

- проблемы, которые поднимают авторы статей;
- задачи, которые они ставят перед собой;
- методы, которые используют при изучении психического и личностного развития ребенка;
- выводы, к которым приходят.

Собрав материал такого рода, систематизируйте его. Подготовьте доклад на конференцию.

Ход занятия

Составьте список выступающих, тех, кто хотел бы рассказать о своих находках. Если желающих выступать перед большой аудиторией не найдется, что иногда бывает, то работу можно провести в группах, составленных в случайном порядке, по 4—6 человек в каждой. Затем изложенный материал обобщается. И каждая группа делает небольшое сообщение для всей аудитории. По завершении конференции следует поговорить о том, что нового для себя узнали слушатели на занятии, что было для них уже знакомым. Где они могут использовать имеющиеся знания?

Вариант 3. Психологический практикум на тему «Детское развитие в дошкольном возрасте»

Как подготовиться к практическому занятию

До того как вы приступите к проведению исследования, в случайном порядке разбейтесь на подгруппы. Далее, прочтите и обсудите

8*

теоретический материал и рекомендуемую литературу. Все ли вам понятно? Помогите друг другу в осознании прочитанного материала. Обратите внимание на понятийный аппарат и перечень основных закономерностей детского развития в этот период. Какой из аспектов детского развития вы хотели бы избрать в качестве предмета специального изучения? Определив для себя предмет исследования, обратитесь к учебно-методической литературе, в которой предлагаются методы для исследования различных сторон психики и личности ребенка дошкольного возраста. Например, к книге «Диагностика и коррекция психического развития дошкольника» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной.

Определитесь с базами исследования, а также с количеством детей, которых вы пригласите для участия в исследовании. Не забудьте о тех требованиях, которые необходимо соблюдать в процессе работы с ребенком (см. «Методы исследования детской психологии»).

Обработайте полученный материал. Составьте отчет-сообщение, который вы представите на суд слушателей на практическом занятии.

Ход занятия

Поочередно группы представляют свои сообщения. Слушатели задают вопросы как по содержанию, так и по форме проведенного исследования. Задайте друг другу те вопросы, ответы на которые необходимы вам для практики общения, воспитания и обучения ребенка в детском саду. А может быть, вы хотели бы задать вопросы, имеющие принципиальное значение для вас как для матери, человека, который воспитывает своих собственных детей? Тогда сделайте это.

Вариант 4. Психологическая консультация

Как подготовиться к практическому занятию

При подготовке к занятиям такого рода необходима очень тщательная работа, несмотря на кажущуюся легкость их проведения. Ведь в процессе беседы с клиентом вы должны остаться в русле научного знания и ни в коем случае не скатиться на уровень житейских рассуждений. Прочтите теоретический материал, рекомендуемую литературу. Выпишите и научитесь произносить основные психологические понятия данного раздела детской психологии. Ведь они — основа вашего научного психологического языка. На нем вам предстоит говорить с «клиентом». Не забудьте о том, что мы решаем с вами учебную задачу, а не задачу практической психологии. Да и «клиент» ваш также будет подкован в употреблении научных словечек. Так что разговор состоится на одном языке.

Подумайте и над тем, какую проблему вы сами будете обсуждать с «консультантом» будучи в роли «клиента». Если вы будете в роли «наблюдателя», то что для вас будет критерием научности того языка, на котором будут говорить участники консультативной сессии, за работой которых вы будете наблюдать?

Ход занятия

Работа в группах по 3 человека. Участники по очереди выполняют роли: «консультант», «клиент», «наблюдатель». Что позитивного было для вас на занятии? Что позитивного вы приобрели? Где полученные знания можно использовать?

Вариант 5. Коллоквиум по книге «Вопросы психологии дошкольного возраста»

Как подготовиться к практическому занятию

Книга представляет собой сборник статей, который впервые был опубликован в 1948 году под редакцией А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца. В нем содержатся работы людей, составившие золотой фонд отечественной психологической науки. Среди авторов сборника — Л.И. Божович, А.В. Запорожец, З.М. Истомина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Я.З. Неверович, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин. В предложенных статьях речь идет о закономерностях развития дошкольника. В поле внимания исследователей — вопросы дошкольной игры, конструктивной деятельности; развитие произвольной памяти, логического мышления, речевых форм, предметных движений; вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Прочтите те статьи, которые привлекут ваше внимание.

Прочтите работу. Обратите внимание на понятия, которыми оперирует автор, на те закономерности детского развития, которые он выделяет и исследует. Что нового вы узнали из статьи? Что было вам уже знакомо? Какие закономерности из описанных в статье вы наблюдали в своей практической деятельности? Вам предстоит обсуждать прочитанный материал на практическом занятии с преподавателем.

Ход занятия

Обсуждение прочитанных статей происходит в индивидуальной беседе преподавателя с каждым из студентов. К работе можно привлечь и студентов старших курсов. Занятие, проведенное в такой форме, позволяет преподавателю получить информацию об уровне подготовленности студента к занятию, степени его владения психологической терминологией.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите основную характеристику психического развития ребенка на том или ином возрастном этапе с позиции А.Н. Леонтьева.
2. Как описывает А.Н. Леонтьев суть социальных отношений ребенка в дошкольном возрасте?
3. Как обосновывается необходимость введения категории «ведущий тип деятельности» при описании основных характеристик детского развития?
4. Назовите виды деятельности ребенка дошкольного возраста.
5. Почему именно сюжетно-ролевая игра является ведущим типом деятельности в дошкольном возрасте?
6. В чем суть социальной ситуации развития ребенка дошкольного возраста?
7. Назовите основные линии психического развития ребенка-дошкольника.
8. Перечислите основные новообразования возраста. Раскройте их содержание.
9. В чем суть психологической готовности ребенка к школьному обучению?

Литература

- Божович Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Божович Л. И. Проблемы формирования личности. — М.; Воронеж, 1995. — С. 55—91.
- Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. — Минск, 1997.
- Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1995.
- Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. — СПб., 1997.
- Выготский Л.С. Лекции по психологии. — СПб., 1997.
- Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — М., 1993.
- Кериг П.К. Семейный контекст: удовлетворенность супружеством, родительский стиль и речевое поведение с детьми // Вопросы психологии. — 1990. — №1. — С. 158—164.
- Кулагина И.Ю. Возрастная психология. — М., 1996. — С. 82—119.
- Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. — С. 509—537.
- Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. — С. 481—508.
- Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995. — С. 231—260.
- Практическая психология образования. — М., 1997. — С. 117—197.
- Флэйк-Хобсон К. и др. Мир входящему. — М., 1992. — С. 261—352.
- Эльконин Д.Б. Детская психология. — М., 1960. — С. 138—148; 195—316.
- Эльконин Д.Б. Размышления над проектом // Коммунист. — 1984. — № 3.

ОБЩЕНИЕ КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Общение ребенка со взрослым и детское развитие. Коммуникативная деятельность и личностное развитие ребенка. Содержание общения и отношение ребенка к людям. Развитие речи ребенка в ситуации его общения со взрослым. Специфическое и неспецифическое влияние общения на детское развитие. Общение и избирательное отношение ребенка к воздействиям взрослого. Общение и развитие познавательной деятельности ребенка. Общение ребенка со сверстником. Смыслы и способы человеческой деятельности. Вербальные и невербальные характеристики общения. Основные понятия: общение, коммуникативная деятельность, средства общения, вербальные и невербальные средства коммуникации.

В отечественной психологии существуют богатые традиции изучения роли общения в детском развитии. Отношения человека к окружающему его предметному миру, подчеркивал А.Н. Леонтьев, всегда опосредованы его отношением к людям, к обществу. Ребенок, по мнению А.Н. Леонтьева, не может жить и развиваться вне практического и речевого общения со взрослым. Первые, специфически человеческие предметные действия ребенка возникают в форме совместных действий ребенка и взрослого.

Специфически человеческая предметная деятельность не может формироваться у ребенка сама собой. Общение в форме совместной деятельности, речевого общения или только мыслительного составляет необходимое и специфическое условие развития человека в обществе. В качестве ближайшей социальной среды человека А.Н. Леонтьев называет ту общественную группу, к которой он принадлежит и которая составляет круг его непосредственного общения. Для ребенка дошкольного возраста круг интимного общения составляют родители и воспитатель. Своеобразны отношения детей этого возраста к воспитательнице, для ребенка необходимо ее внимание лично к нему, и он часто прибегает к ее посредству в своих отношениях со сверстниками.

Коммуникативная деятельность и личностное развитие ребенка. Традиции исследования вопроса в школе М.И. Лисиной

Все факторы, способствующие общению ребенка со взрослыми, исследователи рассматривают в качестве сильнейшего стимулятора его психического развития, всякая искусственная изоляция от взрослых является тормозом. Значение общения для человека

обусловлено тем, что специфические для него виды психической и практической деятельности формируются у детей после рождения.

Они возникают и развиваются в течение жизни при условии усвоения их в общении с живыми носителями общественно-исторического опыта человечества взрослыми людьми. В работах М.И. Лисиной глубокому анализу подвергнут процесс общения на первых этапах развития контактов детей с окружающими людьми.

Один из аспектов работы М.И. Лисиной — влияние контактов со взрослым на развитие у детей *деятельности общения*. В исследованиях данного направления подчеркивается опережающая инициатива взрослого в изменении коммуникативной деятельности детей.

Как было установлено, живой процесс общения является тем контекстом, в котором возникает, складывается и развивается социальное поведение ребенка. Здесь он получает образец для подражания — им служит поведение взрослого. Здесь он встречает подкрепление всех своих попыток участвовать в общении — роль подкреплений играют те же коммуникативные действия взрослого, но теперь уже свидетельствующие об одобрении им поведения ребенка, об удовольствии, доставленном ребенком.

Систематическое взаимодействие с внимательным и доброжелательным взрослым повышает интерес ребенка к этому человеку, внушает ему доверие и усиливает социальную инициативу. На первом году жизни сдвиги в деятельности общения, вызванные воздействиями одного взрослого, легко распространяются и на других людей.

Следующий аспект работ М.И. Лисиной — изучение влияния общения со взрослым на *отношение* ребенка к другим людям. Результаты экспериментальных исследований позволили установить, что у детей формируется определенное отношение к взрослому в зависи-" мости от содержания того общения, которое он предлагал ребенку. Наиболее ярко значение этого фактора, как отмечает М.И. Лисина, выступало у детей раннего возраста, предпочитающих совместную со взрослым игру всем остальным видам занятий (в процессе которых взрослый либо ласкал ребенка, либо разговаривал с ним).

Лишь соответствие *содержания* общения *уровню развития* социальной потребности детей обуславливает возникновение «горячей привязанности к взрослому». При несоответствии (опережении или отставании) программы общения от социальной потребности ребенка у детей возникает избирательное отношение *конфликтного* характера.

Полученный материал позволил М.И. Лисиной сделать вывод о том, что общение со взрослым — это «мощный фактор формирования у ребенка расположения к взрослому, привязанности и любви к нему». Знание о существовании такой взаимозависимости имеет большое значение. Оно важно теоретически, с точки зрения М.И. Лиси-

ной, так как свидетельствует о важности потребности ребенка в общении и установлении его взаимоотношений с окружающими людьми. Его же практическая ценность определяется тем, что у детей раннего возраста при низкой степени произвольности их поведения усвоение исходящих от взрослого сведений тесно связано с аффективным расположением к этому человеку. Усвоение же опыта взрослых и составляет содержание психического развития детей.

Деятельность общения ребенка со взрослым, как показали исследования М. И. Лисиной, имеет решающее значение и для развития речи, так как только взрослый навязывает детям задачу овладения речью. Только в целях общения с ним ребенок принимает эту задачу и только с помощью взрослого решает ее: ситуативное общение со взрослым в ходе совместной деятельности способствует принятию задачи овладеть словом и ее решению с помощью взрослого.

При этом отмечается, что довербальные формы общения обуславливают «сроки возникновения и темпы развития речи у детей». Насыщение опыта ребенка слышимой речью позволяет перестроить детям предречевые вокализации и овладеть правильным произнесением слов.

Влияние общения М.И. Лисина подразделяет на специфическое и неспецифическое. Под *неспецифическим* влиянием общения понимается то, что воздействия взрослого активизируют всю деятельность ребенка, способствуя развитию сенсорных и двигательных основ речи.

Эмоциональный контакт со взрослым, установленный в рамках ситуативно-личностного общения, оказывает неспецифическое влияние на речь, отмечает М.И. Лисина, активизируя познавательную деятельность ребенка и общий уровень его бодрствования. *Специфическое* влияние общения состоит в создании условий, прямо благоприятствующих принятию задачи на овладение словом, анализу речевого образца и его воспроизведению при коррекции взрослого.

Влияние общения со взрослым на формирование у детей избирательного отношения к его воздействиям — еще один аспект, который исследует М.И. Лисина. Она проследила влияние общения не только на социальное поведение ребенка, но и на иные области психики детей. Так, М.И. Лисиной и ее учениками были установлены факты, имеющие чрезвычайное значение: объектом избирательной восприимчивости и внимания детей становятся те параметры социального воздействия взрослого, которые необходимы для функционирования коммуникаций (интонация речи — для младенцев, фонемы родного языка — для дошкольников); изменение жизненного значения несоциального раздражителя путем введения его в сферу общения вызывает быстрый и устойчивый сдвиг в отношении к нему детей;

исключение социального раздражителя из сферы общения обуславливает резкое ослабление у детей избирательного к нему отношения; особенности общей жизнедеятельности ребенка на отдельных этапах детства, выражающиеся в его преимущественной ориентировке в данный период на физический мир несоциальных объектов, сказываются на избирательном отношении детей к разным объектам восприятия. В понятие познавательной деятельности М.И. Лисина включает различные способы ознакомительных и исследовательских действий, а также эмоциональные проявления, сопровождающие познавательную деятельность ребенка. Влияние общения ребенка с взрослым на познавательную активность объясняется тем, что взрослый поддерживает и поощряет инициативу детей и способствует эмоциональной вовлеченности их в исследование окружающего мира. Наличие благоприятного опыта взаимоотношений с одним или несколькими взрослыми повышает интерес детей к окружающему миру, увеличивает разнообразие приемов его обследования и активность детей в обнаружении проблемных пунктов в ситуации и настойчивость в решении задач.

В поле внимания М.И. Лисиной было не только общение ребенка со взрослыми, но и общение ребенка со сверстниками.

Л.Ф. Обухова и И.В. Шаповаленко, ссылаясь на работы М.И. Лисиной, Л.Н. Галигузовой, Т.И. Горбатенко, Е.К. Вишневецкой, Р.И. Деревянко, прослеживают генезис потребности ребенка в общении со сверстниками.

Дети от года до года и шести месяцев в отношении сверстников производили только неспецифические действия. Эти действия напоминали действия ребенка с игрушками: бьет рукой, тянет за волосы, тычет пальцем в ухо и др.

Дети от года шести месяцев до двух лет начинают обращать больше внимание на сверстников и совершать по отношению к ним субъективные действия, обращаться с выразительными жестами, эмоциями, вокализациями. Исследователи отмечают наличие в этот период субъективных действий особого типа — действий, направленных только на сверстника. Эти действия качественно отличались от действий, направленных на взрослого. В исследованиях М.И. Лисиной и Л.Н. Галигузовой было замечено, что эти действия носили раскованный характер, были неожиданны подчас для самого ребенка: дети нарочно опрокидывались, принимали вычурные позы, издавали неожиданные звуки, швыряли игрушки, подушки. Это сопровождалось бурным выражением эмоций.

Из дневника матери

Игорьку два года. Лежим с ним в больнице, вдвоем в палате. Больница инфекционная. У нас ветрянка и контакт с корью. Мы живем одни в боксе. Спим, едим, лечимся.

Как-то утром к нам принесли новую девочку. Совсем маленькую. И совершенно не похоже на то, что ей полтора года. Это выяснилось позже. А мы думали, что она еще и не ходит: настолько хрупким созданием была. Родителей девочки лишили родительских прав. И до того как отправить девочку в дом ребенка, ее положили в больницу, чтобы избавиться от недугов. У нее тоже была ветрянка. Мама приходит каждое утро. Заглядывает в окно. А девочка начинает плакать. Что делать? Очень жаль и девочку и маму.

Но во всей этой истории меня поразила Игорька. Его поведение. Я его просто не узнала. Как только он обращал внимание на девочку, его поведение резко менялось. Со мной он такой уравновешенный и спокойный. Серьезный. Слушает, что я ему говорю. Выполняет то, о чем прошу. Но тут! Я чувствовала, что сейчас я не в силах что-либо изменить. Да собственно и не хотела этого делать. Я видела радостное лицо моего малыша. Он кувыркался, раскачивался на сетчатом матрасе. Громко хохотал. При этом рассказывал что-то веселое. Что? Я просто не помню, настолько поразило и ошеломило меня его поведение. Мой ли это ребенок? Чего еще я о нем не знаю? Какие еще неожиданности ждут нас?

На протяжении третьего-четвертого года жизни ровесник остается для ребенка участником совместной практической деятельности. Но индивидуальные характерологические черты его остаются для ребенка невидимыми, отмечают Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко. В 4—5-летнем возрасте сверстник — равное существо, с которым «можно себя сравнивать». Лишь к 5—7 годам сверстник приобретает индивидуальность в глазах ребенка, становится значимым лицом общения, впервые обгоняя взрослого по большинству показателей общения.

Из дневника матери

Валентин очень тщательно готовился к поездке: сегодня они с папой привезут домой маму и маленького братика. В голове он прокручивал имена, подыскивая подходящее для малыша, и подбирал игрушку, которую преподнесет братику при первой встрече. «Большой оранжевый тигр должен подойти, — решил он, — а маленького назовем Алешей». Сердце его радостно затрепетало, когда он увидел маленького-маленького плачущего человечка, ведь его появления он так долго ждал. Сейчас его братишку наряжали в новые красивые распашонки, заворачивали в нарядные пеленочки, укутывали в теплое одеяльце (ведь на улице зима). Как жаль, что ему нельзя ворваться в ту комнату, где все это происходит. Мальчик тайком заглядывал в светлую комнату, шепотом звал маму, потому что сгорал от нетерпения. И вот мама вынесла аккуратный сверток, перевязанный голубыми лентами. Валентину так хотелось взять на руки этот сверток, заглянуть в личико малышу, прижаться. Теперь у него есть брат.

Алешу привезли домой. Положили на кровать, развернули. «Какой он худенький», — с грустью подумала мама. И вдруг услышала рядом голос Валентина: «Мама, посмотри! Ручки такие красивенькие. Ножки такие красивенькие!»

Ее шестилетний первенец, мгновенно повзрослевший с появлением Алеси, с нежностью, огромной любовью и трепетом прикасался к тельцу малыша.

А потом весь вечер мальчик показывал Алеше свои любимые книги и рассказывал то, что раньше слышал от мамы и папы. Конечно, невдомек ему было, что пока его не слышат и не понимают. Но сама по себе эта форма поведения старшего брата, огромный интерес и глубокие чувства симпатии детей друг к другу имеют великое значение для формирования личности обоих мальчиков. Главное теперь для мамы и папы — сохранить это возникшее чувство.

Смыслы и способы человеческой деятельности

Работы М.И. Лисиной повлекли за собой ряд исследований в области специфики общения на разных возрастных этапах. В них прослеживается влияние общения на развитие различных сторон психики и поведения ребенка, а также установлены пути и механизмы, благодаря которым это влияние осуществляется.

По мнению Е.О. Смирновой, «легкое и эффективное усвоение в детстве новой информации связано с характерными особенностями общения ребенка и взрослого, с особой чувствительностью детей к воздействиям взрослого». При этом отмечается, что взрослый выступает для ребенка не только как носитель средств и способов деятельности, но и как живое олицетворение тех *мотивационных* и *смысловых* уровней, которыми ребенок еще не владеет, но до которых он может подняться с помощью взрослых.

Способ же передачи смысловых уровней, по Е.О. Смирновой, имеет свою специфику: здесь невозможно прямое усвоение или подражание. Автор полагает, что в этой сфере действуют другие механизмы (вовлечение, заражение, построение общего смыслового поля и т. д.)', которые требуют не только «активности присвоения» со стороны ребенка, но и «активности отдачи» со стороны взрослого, т. е. его субъективную включенность. Поэтому, считает Е.О. Смирнова, важна не только «активность ребенка в этом процессе, но и характер, и содержание обращений взрослого».

Вербальные и невербальные характеристики общения

Вербальные и невербальные характеристики, формы и содержание общения детей и взрослых — предмет ряда исследований.

Характер общения взрослого и ребенка определяет эффективность дошкольного воспитания. В связи с этим выделяют учебно-дисциплинарную и личностно-ориентированную модели общения. Цель первой — вооружить детей знаниями, умениями и навыками. Способ общения — наставления, разъяснения, запрет, требова-

ния, угрозы, нотации, наказания, окрик. Тактика — диктат и опека. Результат — взаимное отчуждение взрослых и детей, преобладание реактивности над активностью, невротизация и психопатизация детей, негативизм.

Цель второй — содействовать становлению ребенка как личности. Задачи здесь иные — обеспечение чувства психологической защиты, доверия ребенка к миру, радости существования; формирование начал личности, развитие индивидуальности ребенка. Тактика общения воспитателя с ребенком — сотрудничество. Результат — преодолевается возможный эгоцентризм ребенка, формируется коллектив, воображение и мышление детей, не скованные страхом перед неудачей или насмешкой, дети раскрепощаются. Развиваются познавательные и творческие способности.

И.К. Фридман исследует причины, по которым круг общения родителей с детьми в какой-то момент может быть разорван. В работе исследуется чувствительность внутренних состояний ребенка и его тела к невербальному поведению родителей.

Результаты этих исследований выходят за пределы чисто семейной проблематики и могут быть полезны воспитателю в организации взаимодействия с детьми. Повышенная громкость голоса, отмечает И.К. Фридман, заставляет сжиматься, вызывает напряжение всего тела. Резкое прикосновение — и тело вздрагивает, сворачивается. Спокойное поглаживание расслабляет ребенка. Обращение со строгой интонацией — и голова опускается, ссутуливаются плечи.

Ласковый голос — ребенок тянется к нему всем телом.

Ребенок — очень точное зеркало, пишет И.К. Фридман, в котором отражаются лица, взгляды, интонации. В ребенке находят отражение родительская манера двигаться, гримасы лица, интонация, звучание голоса. Строгие лица и голоса, окружающие ребенка, создают легко возникающее виноватое лицо, окрики — замкнутость и напряженность. Улыбка, обращенная к малышу, и ласковое звучание голоса приучают ребенка реагировать улыбкой на других людей. Замечания, неожиданные прикосновения, перебивания оставляют после себя готовность к раздражению, неорганизованность движений и речи.

Наша справка

Мещерякова Софья Юрьевна — кандидат психологических наук, сотрудник лаборатории психологического развития детей дошкольного возраста Психологического института РАО.

Рузская Антонина Григорьевна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО.

Словарь понятий

Вербальный — термин, применяемый в психологии для обозначения форм знакового материала, а также процессов оперирования с этим материалом.

Вербальная коммуникация — процесс общения с использованием речи.

Конфликт — столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия.

Общение — сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека. *Общение* — взаимодействие субъектов, осуществляемое знаковыми средствами, вызванное потребностями в совместной деятельности, направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера.

Подражание — следование какому-либо примеру, образцу.

Познание — приобретение знаний, постижение закономерностей объективного мира. *Познать* — постигнуть, приобрести знание о чем-либо, о ком-нибудь.

Смысл — содержание, значение чего-нибудь; цель, разумное основание. В психологии *смысл* — «значение значения» (по А.Н. Леонтьеву).

Способ — действие или система действий, применяемые при исполнении какой-нибудь работы, при осуществлении чего-нибудь.

Средства вербальной коммуникации — речь.

Средства невербальных коммуникаций — жесты, мимика, интонация, паузы, поза и т.д.

Формы проведения практических занятий по теме

«Общение как вид деятельности ребенка дошкольного возраста»

Цель: понимание механизмов влияния общения со сверстниками и взрослым на психическое развитие дошкольника.

Вариант 1. Семинар на тему «Роль общения в психическом развитии ребенка»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите теоретический материал, обратитесь к рекомендованной литературе. Определите круг понятий, в которых описывают исследователи механизм влияния общения ребенка со взрослыми и детьми на его психическое и личностное развитие. Подготовьте список вопросов, которые возникли у вас в процессе работы над литературой.

Ход занятия

В течение 5—10 минут участники семинара называют вопросы, которые им хотелось бы обсудить. После выдвижения вопросов можно переходить к обсуждению их в том порядке, как они прозвучали.

Обсуждение проходит в свободной беседе: выступают все желающие, представляя свою точку зрения на решение любого из названных вопросов. По окончании обсуждения полезно спросить тех, кто предлагал вопросы для обсуждения, нашли ли они ответы на поставленные вопросы.

Вариант 2. Научная конференция на тему «Общение как условие здорового развития личности ребенка»

Как подготовиться к практическому занятию

Ваша задача — подготовить выступление и познакомить участников конференции с научными исследованиями по изучению роли общения ребенка со взрослыми и со сверстниками в детском развитии. Обратите внимание на приложение III, где вы возьмете шаги проведения такого теоретического исследования. Пригласите к сотрудничеству 5—6 человек (студентов вашей группы).

Начните с определения основных понятий. Например, что такое общение? Какова ее структура с позиции деятельностного подхода? Ответы на эти вопросы вы найдете в работах М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой. Какова традиция исследования данного вопроса в отечественной и зарубежной психологии? Обратитесь к психологическим журналам за последние 5 лет и отберите в них статьи, которые покажутся вам наиболее актуальными с позиции сегодняшнего дня. Прочтите их.

Систематизируйте материал. Подготовьте выступление.

Ход занятия

Творческие коллективы, готовившие выступления, делают сообщения о проделанной работе. Не забудьте рассказать об открытиях, о том новом, что узнали вы в процессе работы. Задайте вопросы аудитории, проверьте, насколько слушатели были внимательны. Поблагодарите всех за участие в состоявшемся разговоре.

**Вариант 3. Научная конференция на тему
«Общение: особенности и специфика развития
в дошкольном возрасте»**

Как подготовиться к практическому занятию

Соберите творческий коллектив, с которым вы хотели бы вместе работать над обозначенной проблемой. Вам предстоит провести научное исследование, основным принципом которого станет соблюдение вашего собственного интереса. Но для начала прочтите теоретический материал, рекомендуемую литературу. Обратите внимание на основные понятия, раскрывающие суть проблемы.

Из прочитанной вами литературы выделите те методы, которыми пользовались исследователи при изучении особенностей детского развития. Особенно богаты такими методами работы М.И. Лисиной. В подборе методов исследования вы можете воспользоваться и работой Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. В ней вы найдете подробное описание методов, перечень требований, которым они должны отвечать, технологию проведения и способы обработки полученных данных.

Ход занятия

Расскажите о том, как вы организовали совместную работу. Как отбирали методы исследования? Кто составил выборку? Как реагировали дети на ваше исследование? Какие результаты получили? Какие открытия сделали? Что будете использовать в своей профессиональной деятельности?

Вариант 4. Деловая игра «Как утихомирить расшалившегося малыша»

Как подготовиться к практическому занятию

В этом занятии все очень просто. Надо прочесть литературу, усвоить ее содержание, основные понятия и закономерности, выявленные учеными.

Ход занятия

Работа в парах. Один из участников — ребенок. Другой — воспитатель (родитель, прохожий — договоритесь сами, кто есть кто).

Ребенок капризничает (требуется игрушка в магазине, не хочет есть, плачет, после того как ушла мама, и т. д.). Взрослый старается его успокоить. Как это вам удастся?

Поменяйтесь ролями после того, как удастся выполнить поставленную задачу. По окончании работы расскажите о том, как вам удалось найти подход к «ребенку» и как «ребенок» воспринимал методы воздействия «взрослого».

Помните! В Международной конвенции о правах ребенка записано: «Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения того, чтобы школьная дисциплина поддерживалась с помощью методов, отражающих уважение человеческого достоинства ребенка...» (ст. 28).

Вариант 5. Коллоквиум по книге М.И. Лисиной «Общение, личность и психика ребенка»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите вступительную статью к работе М.И. Лисиной. Статья написана известным отечественным психологом А.Г. Рузской. В ней идет речь о творческом пути ученого, об основных идеях и содержании трудов М.И. Лисиной. В содержании книги отберите те главы и разделы, которые покажутся вам наиболее интересными и важными. Прочтите их, подготовьтесь рассказать о прочитанном на практическом занятии вашим коллегам.

Ход занятия

В своем выступлении обоснуйте ваш выбор. Расскажите о том, на какие вопросы вы хотели бы получить ответы, когда приступали к чтению. На какие вопросы ответы получили? Что узнали нового? И какие вопросы у вас возникли после того, как вы изучили материал?

Вариант 6. Психологическая консультация

Как подготовиться к практическому занятию

Ваша задача — подготовиться к роли консультанта, клиента и наблюдателя. Эти роли вам придется играть на практическом занятии.

Прочтите теоретический материал, обратите внимание на основные понятия и положения, сформулированные авторами статей и научных работ относительно роли и механизма влияния общения на психическое и личностное развитие ребенка. Ведь вам как консультанту надо будет давать обоснованный ответ клиенту: объяснить причину возникших проблем и предложить несколько вариантов выхода из создавшегося положения.

Как будущему клиенту вам необходимо обратиться к вашей профессиональной деятельности, к практике повседневного общения с ребенком. С какими проблемами вам приходилось встречаться чаще всего? Какие вопросы не дают вам покоя? Задайте их консультанту. И прислушайтесь к тем вариантам, которые вам будут предложены от лица научной психологии.

Внимание! Во время беседы следите за тем, чтобы ваш разговор не скатывался в русло простых житейский размышлений. Оставайтесь в рамках научного знания, в рамках научных понятий. Следить за диалогом, контролировать его ход будет наблюдатель. В нужный момент он должен остановить беседу, если заметит, что собеседники отклонились от строго определенного понятийного поля.

Ход занятия

Работа в группах по 3 человека: клиент, консультант, наблюдатель. В процессе работы, после решения каждого вопроса, меняйтесь ролями. Пусть все побудут и в роли клиента, и в роли консультанта, и в роли наблюдателя. После того как работа будет закончена, обменяйтесь мнениями о проделанной работе.

Что было трудного в каждой из ролей? Что позитивного было для вас на сегодняшнем практическом занятии?

Вопросы для самопроверки

1. Что отличает общение от других видов деятельности?
2. Каковы традиции исследования общения в русле отечественной психологии?
3. Каков механизм влияния общения на детское развитие?
4. Какие стороны личности и психики ребенка чувствительны к содержанию общения ребенка со взрослым?
5. Каков механизм влияния общения на развитие речи ребенка?
6. Каков механизм влияния общения на избирательное отношение детей к взрослым?
7. Как общение оказывает влияние на познавательную сферу ребенка?
8. Что такое «специфическое» и «неспецифическое» влияние общения на детское развитие?
9. Что такое смыслы и способы человеческой деятельности и как они формируются в процессе общения?
10. Что вам известно о вербальных и невербальных характеристиках общения?
11. Назовите основные стадии развития общения ребенка со сверстником.

Литература

- Бодаев А. А. Личность и общение. — М., 1983. — С. 9—85.
- Бодрова Е.В., Давыдов В.В., Петровский В.А., Стеркина Р.В. Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания // Вопросы психологии. — 1989. — № 3. — С. 22—32.
- Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? — М., 1995.
- Джеймс М., Джонсгард Д. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями. — М., 1993.
- Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет: Докт. дис. — М., 1974.
- Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. — М.; Воронеж, 1997.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981.
- Мещерякова-Замогильная С.Ю. Психологический анализ «комплекса оживления» у младенцев: Канд. дис. — М., 1979.
- Мозг и поведение младенца. — М., 1993. — С. 167—217.
- Обухова Л.Ф., Шаповаленко И.В. Формы и функции подражания в детском возрасте. — М., 1994. — С. 47—100.
- Смирнова Е.О. Влияние общения ребенка со взрослыми на эффективность обучения дошкольников: Канд. дис. — М., 1977.
- Фридман И.К. О контакте родителей с детьми // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 93—100.

ИГРА КАК ВЕДУЩИЙ ТИП ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Предпосылки возникновения сюжетно-ролевой игры. Структура игры. Игра в ряду других видов деятельности. Действия с игрушками и игры с правилами. Содержание игр и детские конфликты. Особенности коллектива играющих. Механизм влияния сюжетно-ролевой игры на детское развитие.

Основные понятия: сюжет, содержание, роль, правила, воображаемая ситуация, предметные и игровые действия, игровые и реальные отношения.

Достаточно важным представляется понимание структуры игры, ее составляющих компонентов. Необходимо проследить основные линии развития игры, изменения ее содержания при переходе от младшего дошкольного к старшему дошкольному возрасту.

Именно в динамику игры в целом, в характер изменения ее структурных компонентов вплетено психическое развитие ребенка.

Например, если действие сворачивается, обобщается и интериоризируется, если ребенок использует в своей игре предметы-заместители, то речь может идти об определенном уровне развития мышления.

Найдите в предложенном тексте ответ на вопрос о том, что является мотивом сюжетно-ролевой игры. Где лежит мотив игры? Так

формулируется классический вопрос. Почему именно игра является ведущим типом деятельности в дошкольном возрасте, а, скажем, не труд, не изобразительная деятельность и т.д.?

Игра как ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста

На основе взаимно противоречивых тенденций ребенка к самостоятельности и к совместной жизни со взрослыми рождается новый тип деятельности — ролевая игра, в которой ребенок берет на себя роль взрослого и, воспроизводя его жизнь, деятельность и отношения к другим людям, тем самым живет с ним общей жизнью, пишет Д.Б. Эльконин. Через содержание игры ребенок приобщается к жизни взрослых.

По определению, ролевая игра детей дошкольного возраста в развернутом виде представляет деятельность, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых людей и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Для этих условий характерно использование разнообразных игровых предметов, замещающих действительные предметы деятельности взрослых. Такую характеристику сюжетно-ролевой игре дает Д.Б. Эльконин.

Вслед за Д.Б. Эльconiным мы будем говорить о структуре игры, о динамике ее структурных компонентов, в которую собственно и вплетено психическое развитие ребенка. Вопрос о роли игры в детском развитии на данной возрастной ступени чрезвычайно важен и интересен, а потому и достаточно велик по объему.

Однако интересны разработки в этом плане и А.Н. Леонтьева. Работы А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина составят основу нашего изложения об игре как ведущем виде деятельности.

Структура сюжетно-ролевой игры в развернутом ее виде

Под развернутым видом сюжетно-ролевой игры понимают состояние игры к моменту полного оформления, какое она занимает у ребенка старшего дошкольного возраста.

Структурными компонентами сюжетно-ролевой игры называют роль, сюжет, содержание, правило, игровые действия, игровые и реальные отношения, предметы-заместители, воображаемую ситуацию, партнера по игре.

Роль

Роль, которую берет на себя ребенок в процессе игры, Д.Б. Эльконин называет единицей игры, ее центром. Роль объединяет все стороны игры.

Важный вопрос, который возникает в связи с этим, можно сформулировать так: «Каковы условия, при которых ребенок может взять на себя выполнение какой-либо роли?» При ответе на поставленный вопрос следует учитывать три обстоятельства. Во-первых, ребенок берет на себя роль лишь в том случае, если сфера действительности, которая отражена в сюжете игры, уже знакома ребенку. Основным же источником, откуда дети черпают сюжеты своих игр, является действительность. Знакомство с ней — главное условие возникновения сюжетно-ролевой игры. Ребенок играет только в магазин потому, что лишь эта сторона действительности ему знакома. Потому, что единственное место, куда он ходит с мамой, выйдя за пределы своей квартиры, — магазин.

Во-вторых, знакомство с этой действительностью должно проходить таким образом, чтобы в центре ее стоял человек, его деятельность. Экскурсия в зоопарк описана в одной из работ Д.Б. Эльконина. Дети не играли в зоопарк, когда вернулись в группу. Тогда была предпринята вторая попытка повести детей в зоопарк, в ходе которой внимание детей обращалось на деятельность человека, на виды работ, которые он осуществляет, будучи работником зоопарка. Изменения, внесенные в содержание экскурсии, привели к желаемому результату. Дети стали играть в зоопарк.

В-третьих, в результате этого знакомства у ребенка возникало положительное эмоциональное отношение к деятельности взрослого человека. Е. Платнер, — немецкая исследовательница, обращает внимание на ситуации, когда в условиях детского сада детей знакомят с миром профессий. Происходит это все в реальной ситуации и выглядит следующим образом: в группу приходит женщина с гладильной доской и бельем, которое она должна выгладить. Если, обращает внимание Е. Платнер, она будет недовольно ворчать в процессе выполнения работы, если будет хмурить брови, говорить о том, как все тяжело и как неинтересно все то, что она делает, то никто из детей никогда не захочет быть «гладилицей» или «гладильщиком». Совсем по-другому будет выглядеть ситуация, если пришедшая в группу «гладилица» будет в хорошем настроении.

Случай из консультативной практики

Захотят ли наши дети мыть посуду и убирать за собой постель? Этот вопрос на повестку дня ставит консультативная практика. Достаточно часто приходят

с таким вопросом мамы к психологу. Их удручает и волнует ситуация: дети не выполняют просьб. Уходя утром, родители традиционно произносят слова в адрес детей: «К моему приходу помойте посуду». Возвращаясь вечером, они обнаруживают, что к оставленной утром посуде никто даже не попытался притронуться.

Может быть, причина такого поведения детей кроется в отношении взрослых к мытью посуды: какая скучная и неинтересная это обязанность. Вернувшись домой, ворча, мы моем посуду, а наши дети глядят на нас и думают: «Какая ужасная это работа — мыть посуду».

Приходит новый день, мы опять повторяем свою просьбу, и опять она остается невыполненной. Но вспомните Тома Сойера, как он красил забор, как изменил свое внутренне состояние и сколько помощников он нашел себе.

Игровые действия

Взятые на себя роли взрослых и отношения между ними дети реализуют посредством игровых действий. Роль не может быть осуществлена без соответствующих действий. Ребенок именно потому кассир (начальник станции, буфетчик), подчеркивает Д.Б. Эльконин, что он продает билеты, объявляет об отправлении поезда, дает разрешение машинисту, торгует печеньем и т.д. Роль и связанные с ней действия определяют все остальные стороны сюжетно-ролевой игры: бумажки становятся деньгами и билетами для выполнения роли пассажиров и кассира.

Взяв на себя функцию взрослого человека, ребенок воспроизводит его деятельность очень обобщенно, в символическом виде. Игровые действия — это действия, свободные от операционально-технической стороны, это действия со значениями, они носят изобразительный характер.

Игровые и реальные отношения

В процессе игры выделены две формы отношений между детьми.

Игровые отношения определяются ролями, потому что для самих играющих детей главное — выполнение взятой на себя роли.

Особое место в структуре сюжетно-ролевой игры занимают и реальные отношения. Их место при переходе детей от младшего к среднему, а от него к старшему дошкольному возрасту изменяется. Все больше они уступают место отношениям игровым. И если в младшем школьном возрасте они постоянно вторгаются в ход игры, то в старшем дошкольном возрасте такое вмешательство невозможно. Отношения игровые полностью подчиняют себе реальные отношения детей.

Вместе с тем, затевая игру и распределяя роли, дети, естественно, относятся друг к другу не как те или иные персонажи, а как товарищи, обращает внимание Д.Б. Эльконин. В процессе игры, когда отношения между детьми определяются взятыми ролями, они не перестают тем не менее относиться друг к другу как товарищи по игре. Как говорит Д.Б. Эльконин, они не теряют реального плана отношений друг с другом. Ребенок то и дело выходит из своей роли и становится на несколько секунд самим собой. Например, «продавец» может вдруг изменить подчеркнuto любезный тон в обращении с покупателями и упрашивать детей: «Не забирайте все, а то у меня ничего не останется в магазине».

Реальным коллективным отношениям в игре исследователи придают большое значение.

Играющие дети представляют собой коллектив, связанный реальными связями, действующий в направлении осуществления единого замысла.

В игре дети легче согласуют свои действия, подчиняются и уступают друг другу, так как это входит в содержание взятых ими на себя ролей. Но соподчинение и согласование действий определяются не только ролью, но и теми реальными отношениями, которые возникают между детьми в игровом коллективе. Эти реальные отношения внутри играющего коллектива требуют от каждого играющего хорошего и правильного выполнения своей роли. По мере того как дети научаются выполнять свои ролевые функции, эти требования, идущие непосредственно от коллектива и обнаруживающиеся в прямых указаниях его членов, все больше и больше свертываются. Но даже тогда, когда они внешне не выражены, они незримо присутствуют в каждой коллективной игре.

Предметы-заместители

В своей игре дети используют различного рода предметы. Это не только игрушки, предметы, которые являются уменьшенными копиями предметов взрослого мира (ложечки, лопатки, вилочки и т.д.), но и *предметы-заместители*. Это полифункциональные предметы. И, по мнению Д.Б. Эльконина, дети, как правило, в игре предпочитают использовать неоформленные предметы, за которыми не закреплено никакого действия.

Но все ли в игре может быть всем? Этот вопрос поставил Л.С. Выготский. И ему он показался далеко не праздным. По мнению Л.С. Выготского, перенос значения с одного предмета на другой ограничен возможностями показа действия. Процесс замещения одного предмета другим подчинен правилу: замещать можно только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия.

Правила

В игре, отмечает Д.Б. Эльконин, впервые возникает новая форма удовольствия, которое испытывает ребенок, — радость от того, что он действует так, как требуют правила. Игра не является миром абсолютной свободы и произвольности, отмечает Д.Б. Эльконин. В ней действуют законы и правила. Они сходны с теми законами и правилами, которые есть в действительности. Всякая ролевая игра — это игра с правилами, имеющимися внутри роли, которую берет на себя ребенок.

Наличие во всякой ролевой игре правил наиболее отчетливо проявляется в тех случаях, когда правило ролевого поведения вступает в конфликт с непосредственными желаниями ребенка, возникающими по ходу игры. Эксперименты показали, что подчинение детей правилу и отказ от мимолетных желаний постоянно сопутствуют ролевой игре. Так, в одной из экспериментальных ситуаций (игра в «дочки-матери»), описанных Д.Б. Эльconiным, дети отводят своих «детей» в «детский сад» и должны там расстаться с привлекательной игрушкой, передав ее в руки других детей. Здесь налицо конфликт между правилом поведения «матери» и непосредственным желанием ребенка подержать как можно дольше в руках понравившуюся куклу.

С возрастом, отмечает Д.Б. Эльконин, устойчивость в подчинении правилу неизменно повышается. Между ролью и связанным с ней правилом тем не менее существуют закономерно изменяющиеся отношения. Д.Б. Эльконин сформулировал развитие игр в следующей формулировке: развитие игр идет от игр с развернутой системой действий и скрытыми за ними ролями и правилами к играм со свернутой системой действий, с ясно выраженными ролями, но скрытыми правилами и, наконец, к играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями.

Воображаемая ситуация

В переносе значения с одного предмета на другой состоит суть воображаемой ситуации. Суть воображаемой ситуации подробно исследовал А.Н. Леонтьев. Эти исследования чрезвычайно интересны и оригинальны. По этому поводу А.Н. Леонтьев пишет, что рождение воображаемой игровой ситуации происходит в результате того, что в игре предметы, а значит, и операции с этими предметами включены в действия, которые обычно осуществляются в других предметных условиях и по отношению к другим предметам. Игровой предмет сохраняет свое значение, ребенку известны его свойства, известен способ возможного употребления, возможного действия с ним. Это и есть

то, что образует значение данного предмета. Однако в игровом процессе значение не просто конкретизируется. Например, ребенку известно значение палочки. Однако в игре операции с палочкой включаются в совсем другое действие, чем то, которому они адекватны. Поэтому палочка, сохраняя для ребенка свое значение, вместе с тем приобретает для него в этом действии совершенно иной смысл. Например, палочка приобретает для ребенка смысл лошади.

Итак, существуют реальное действие, реальная операция и реальные образы реальных предметов, но при этом ребенок действует с палочкой как с лошадью. В результате складывается ситуация, когда игровые операции оказываются как бы несоответствующими действию. Игровые операции неадекватны действию. Но в игре действие и не преследует этой задачи: ведь ее мотив, как подчеркивает А.Н. Леонтьев, лежит в самом действии, а не в его результате.

Построив такой ряд рассуждений, А.Н. Леонтьев решает достаточно важную с его точки зрения задачу. Он пытается доказать реальность игрового действия, показав тем самым, что нет фантастических элементов в психологических предпосылках игры. Это доказательство чрезвычайно важно в решении вопроса о месте игры в ряду других видов деятельности. Именно реальный характер игровых действий придает ей непреходящее значение в ряду видов деятельности, определяющих детское развитие.

Игра реально вводит ребенка в такой притягательный для ребенка мир взрослых людей, систему отношений, существующую в этом мире. Элементарный труд также предполагает тесный контакт ребенка со взрослым человеком. Однако возможности этих контактов ограничены в силу недостаточных возможностей самого ребенка. В мир взрослого человека ребенок попадает в деятельности, названной восприятием сказки. Однако это вхождение не реально. Оно существует лишь в воображении ребенка.

Также велика доля воображения и в изобразительной деятельности ребенка. Учебная же деятельность у ребенка дошкольного возраста еще не сложилась, а потому нет и возможности пока говорить о ее значении в психическом развитии ребенка.

Сюжет

Под сюжетом Д.Б. Эльконин понимает ту *сферу действительности*, которую дети отражают в своих играх. Сюжеты достаточно многообразны. Существует несколько классификаций игр по сюжетам. Они достаточно подробно описаны в работах Д. Б. Эльконина. Однако, как показывает анализ, все они укладываются в трехчленную

классификацию. Так, можно вести речь о трех группах игр: игры с сюжетами на *бытовые* темы; игры с *производственными* сюжетами; игры с *общественно-политическими* сюжетами. К первой группе относят игры в семью, парикмахерскую и т.д. Вторую группу представляют игры строительные, сельскохозяйственные и т.п. Третью группу составляют игры в войну. Время вносит свои поправки в сюжеты детских игр. Одни из них, будучи популярными в одно историческое время, сменяются другими, сюжеты которых ставит на повестку дня жизнь. Так, дети сегодня не играют в сельскохозяйственные игры и челюскинцев, о которых писали Д.Б. Эльконин и А.Н. Леонтьев. Современные дети сегодня чаще играют в парламент и черепашек-ниндзя.

Несмотря на то что некоторые сюжеты встречаются на протяжении всего дошкольного детства, пишет Д.Б. Эльконин, намечается определенная закономерность в их развитии. Здесь можно говорить по крайней мере о трех линиях развития игр в рамках одного сюжета. Развитие сюжетов идет от бытовых игр к играм с производственными сюжетами и, наконец, к играм с сюжетами общественно-политическими. Такую последовательность Д.Б. Эльконин связывает с расширением кругозора ребенка и его жизненного опыта, с вхождением его во все более глубокое содержание жизни взрослых. Развитие сюжетов идет не только по линии охвата все новых сфер действительности, но и по линии разнообразия форм игры в пределах одной группы сюжетов. У младших дошкольников игры с бытовыми сюжетами очень однообразны (в основном это игры в семью). У старших дошкольников они становятся все более разнообразными (игры в буфет, парикмахерскую, больницу, детский сад и т. д.). Однако Д.Б. Эльконин обращает внимание на то обстоятельство, что на разнообразие сюжетов игр определяющее влияние оказывает воспитательная работа с детьми. Так, результаты ряда исследований по данному вопросу показали, что игра возникает и развивается не самопроизвольно. Для ее возникновения и развития необходимы три условия: наличие разнообразных впечатлений от окружающей действительности; наличие различных игрушек и воспитательных пособий и частое общение ребенка со взрослыми. Третья линия развития сюжетов ролевых игр касается повышения устойчивости игр на один и тот же сюжет. Младшие дошкольники быстро и легко переходят от одного сюжета к другому. У средних и старших один и тот же сюжет разыгрывается более продолжительное время. Ссылаясь на данные А.П. Усовой, Д.Б. Эльконин подчеркивает: у трех-, четырехлетних детей продолжительность игры составляет всего 10—15 минут, у четырех-, пятилетних — 40—50 минут, а у старших дошкольников наблюдаются игры, длящиеся от нескольких часов до нескольких дней.

Содержание игры и его развитие

Указание на сюжет, отмечает Д.Б. Эльконин, еще не может характеризовать игру полностью, так как некоторые сюжеты могут встречаться и у младших и у старших детей. Простое указание на то, во что играют дети, еще не говорит о том, какую именно сторону действительности дети выделили в качестве основной.

Содержание игры — это то, что выделено ребенком в качестве основного момента деятельности взрослых, отражаемой в игре. Содержание детских игр развивается от игр, в которых основным стержнем является предметная деятельность людей, к играм, отражающим отношения между людьми, наконец, к играм, в которых главным содержанием выступает подчинение правилам общественного поведения и общественным отношениям между людьми.

Развитие содержания игр выражает все более глубокое проникновение ребенка в жизнь окружающих его взрослых людей — через свое содержание и сюжет игра связывает ребенка с широкими общественными условиями, с жизнью общества.

От действий с игрушками к играм с правилами

Интересные данные об основных линиях развития содержания ролевых игр Д.Б. Эльконин позаимствовал из работы Л.С. Славиной. Так, было замечено, что основным содержанием игр младших дошкольников является выполнение определенных действий с игрушками, в которых воспроизводятся действия взрослых людей с предметами. Эти дети «трут морковку», «режут хлеб», «моют посуду». При этом «морковка», которую ребенок «натер», куклам не дается.

Тарелочки с разложенным на них «обедом» не ставятся куклам на стол. Посуда моется, когда она еще не загрязнена. Ребенок «режет хлеб» не для того, чтобы дать его куклам. Здесь содержание игры заключается в воспроизведении действий с предметами. При этом действия на данном этапе отличаются максимальной развернутостью: они никогда не бывают сокращенными и не заменяются словесными обозначениями.

Старшие дети производят внешне те же действия. Но для них на первый план выступает использование результата произведенных действий для другого участника игры. Если «каша» накладывается в тарелочки, если нарезается «хлеб» или натирается «морковка», то все дается куклам. Действия на данной стадии развития игры более или менее коротки. Они не повторяются теперь бесконечно. Одно действие, закончившись, сменяется другим.

Действие теперь совершается ребенком не ради самих действий, а для «осуществления через них определенного отношения к другому

играющему в соответствии со взятой на себя ролью». Основным в содержании игры с этого момента становятся отношения между людьми, роли, которые взяли на себя дети.

Действия при этом чрезвычайно сокращаются и обобщаются. Они приобретают условный характер. Чем старше дети, тем более сокращенный и обобщенный характер носят действия. Важно при этом заметить, что сами действия не исчезают бесследно. Просто с возрастом дети все больше переходят от показа результата действия к показу способа его выполнения, а затем к показу общего рисунка движений, связанных с этим действием.

Д.Б. Эльконин пишет, что изменение содержания игр может быть выявлено не только по характеру действий, но и по тому, как начинается игра и что является основной причиной конфликтов, возникающих между детьми.

У младших детей роль подсказывается самим предметом, попавшим в руки. Если у ребенка в руках оказывается трубка, то он — «доктор», если термометр — то «медицинская сестра» и т.д. Основные конфликты между детьми возникают из-за обладания предметом, с которым должно производиться действие. Поэтому очень часто на машине одновременно едут два «шофера», больного осматривают несколько «врачей», обед готовят несколько «матерей». Этим объясняется и частая смена ролей, связанная с переходом от одного предмета к другому.

У детей среднего дошкольного возраста роль формируется до начала игры. И здесь главные ссоры возникают из-за ролей: кто кем будет. На первый план выступают отношения людей друг к другу. Действие может носить обобщенный характер, и его основное содержание может переноситься на отношение к другому человеку (шофера к пассажирам, матери к дочке, водителя к кондуктору и т.п.).

У старших дошкольников главным содержанием игры становится подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли. Причем дети этого возраста чрезвычайно придирчиво относятся к выполнению правил своими товарищами по игре. И здесь в основном спорят вокруг того, «бывает так или не бывает». На данном этапе достаточно четко выступает и критика действий участников по игре.

Замечено, что коллектив играющих детей также претерпевает некоторые изменения при переходе ребенка от младшего дошкольного возраста к старшему.

Так, Л.С. Славиной было замечено, что первоначально (в младшем дошкольном возрасте), даже участвуя в совместной игре, дети мало обращают внимания на действия друг друга. Они играют «рядом», а не «сообща». У старших дошкольников игра проходит «вместе», а не «рядом».

По данным А.П. Усовой, на которые также ссылается Д.Б. Эльконин, состав участников игр с возрастом растет и одновременно вы-

растает длительность игры одного коллектива. У трехлетних детей, по ее словам, замечается объединение группами в 2—3 человека. Продолжительность такого объединения очень коротка — 3—5 минут, после чего дети одной группы присоединяются к другим группам. Таким образом возникают новые и новые объединения. За 30—40 минут можно наблюдать до 25 таких перегруппировок.

Проведите такие наблюдения в своей группе. Как обстоят дела у вас?

В возрасте 4—5 лет группы охватывают от 2 до 5 детей. Продолжительность совместной игры доходит иногда до 40—50 минут, хотя в половине случаев группировка сохранялась около 15 минут. В этом возрасте дети уже согласовывают свои действия друг с другом, проявляется распределение обязанностей, хотя возникает оно чаще всего по ходу самой игры.

У старших дошкольников в возрасте 6—7 лет наблюдается предварительное (до начала игры) коллективное планирование игры, распределение ролей и коллективный подбор игрушек. В ходе игры дети контролируют действия друг друга, указывают, как должен вести себя ребенок, взявший на себя определенную роль. Усиливается связь между членами игровой группы; коллективы играющих детей становятся более многочисленными и существуют сравнительно долго.

Механизм влияния сюжетно-ролевой игры на детское развитие

Почему столь велико значение игры в психическом развитии дошкольника, в формировании его личности? Дело в том, что сюжетно-ролевая игра отвечает основному мотиву ребенка этого возраста — его стремлению войти в мир взрослого человека. Предмет игры — взрослый человек как носитель определенных функций, вступающий в определенные отношения с другими людьми. Исследования Н.В. Королевой, как пишет Д.Б. Эльконин, показали, что в играх у детей наблюдаются такие отношения, которые вне игры им не доступны. Так, в игре дети часто становятся в отношения соподчинения и взаимной помощи. В реальной жизни подобные взаимоотношения еще не доступны детям даже старшего дошкольного возраста.

Так ли это? Проверьте. У вас есть такая возможность.

Считается, что дети в своих играх вступают в более сложные взаимоотношения, чем это имеет место в их реальной коллективной жизни. Это оказывает на них большое воспитательное воздействие.

Что осталось за рамками нашего повествования

За рамками нашего повествования остались интереснейшие работы А.Н. Леонтьева, в которых проводится анализ детской игры, ее структурных компонен-

тов с точки зрения деятельностного подхода, в которых вскрывается очень тонкий механизм влияния игры на психическое развитие ребенка; многочисленные работы, в которых с убедительной точностью доказано влияние игры на все без исключения стороны психики ребенка, аспекты его личности. Обзор этих работ вы найдете в работах самого Д.Б. Эльконина, исследованиях В.В. Зень-ковского и Л.Ф. Обухова по этому вопросу.

За рамками нашего повествования остался целый пласт чрезвычайно важных и актуальных проблем исследования детской игры не только в классических теориях игры, но и в современных исследованиях данной проблемы.

Если вам интересен перечисленный круг вопросов, вы можете обратиться к психологической литературе: опубликованным монографиям, статьям, диссертационным исследованиям. Можно высказать уверенность, что прочитанные вами материалы окажутся чрезвычайно полезными для практики воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста.

Другие виды деятельности ребенка дошкольного возраста

К видам деятельности ребенка дошкольного возраста, имеющим важное значение для его дальнейшего развития, относят труд, изобразительную деятельность, восприятие сказки, обучение. Каждый из них имеет свой механизм влияния на детское развитие.

Наша справка

Славина Лия Соломоновна (1906—1984) — доктор психологических наук. Известна как исследователь школьных мотивов. Обосновала существование широких социальных мотивов, выходящих за рамки собственно учебной деятельности, и мотивов, связанных с самим учением, выражающихся в учебном интересе.

Усова Александра Платоновна (1898—1965) — одна из первых выдвинула положение о необходимости системы знаний и умений для дошкольников, причем такой системы, в которой существенную роль играют общие знания, отражающие простые закономерности и зависимости между явлениями реального мира.

Словарь понятий

Действие — единица деятельности, направленная на достижение осознаваемой цели.

Деятельность — динамическая система взаимодействия субъектов мира, в процессе которого происходят возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта к предметной действительности.

Личность — системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде.

Операция — способ выполнения действия, определяемый условиями наличной (внешней или мысленной) ситуации.

Психическое развитие — развитие психических процессов и функций.

Формы проведения практических занятий по теме

«Игра как ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста»

Цель: проследить механизм влияния игры на детское развитие.

Вариант 1. Семинар

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите внимательно теоретический материал и доступную вам литературу. Составьте граф-схему основных понятий, в которых раскрывается и обсуждается данная тема в литературе. Такими понятиями, по-видимому, являются: структура игры, динамика ее развития, механизм влияния на детское развитие, игра в ряду других видов деятельности. Каждый из перечисленных разделов раскрывается через следующий уровень понятий. Например, *сюжет, содержание, роль, правило, мотив игры, труд, изобразительная деятельность* и т.д. Задайте определенное расположение этих понятий на листе бумаги. Полученный рисунок будет для вас наглядным пособием и окажет неоценимую услугу в работе на практическом занятии.

Ход занятия

На обсуждение выносятся следующие вопросы: а) структура сюжетно-ролевой игры; б) динамика развития;

в) механизм влияния игры на психическое развитие ребенка;

г) игра в ряду других видов деятельности.

На занятии происходит обсуждение каждого из поставленных вопросов, заслушиваются различные точки зрения. Анализируются прочитанные литературные источники.

Вариант 2. Научная конференция

«Сюжетно-ролевая игра как ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста: современное состояние проблемы»

Как подготовиться к практическому занятию

Обратитесь к статьям, опубликованным в психологических журналах, загляните в предметный каталог вашей библиотеки и найдите

изданные монографии и учебно-методические издания за последние два года. Прочтите те из них, которые покажутся вам наиболее полезными и интересными лично для вас. Подготовьте сообщение на конференцию. Систематизируйте прочитанный материал таким образом, чтобы ваши слушатели получили представление о том, какие задачи на современном этапе изучения проблемы ставят перед собой исследователи, какие вопросы поднимают, какие методы используют в своей работе.

Ход занятия

Занятие проходит в традиционной форме. Составляется список выступающих. В своих выступлениях расскажите о том:

- что вы прочли;
- что показалось вам странным и вызвало вопросы;
- какие открытия сделали;
- что показалось значимым;
- где полученные знания можно использовать;
- на что обратили внимание в практике ежедневного общения с детьми;
- что под влиянием прочитанного вы уже изменили в своей профессиональной деятельности.

Вариант 3. Научная конференция

«Уровень развития сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте: вопросы диагностики и исследования»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите теоретический материал и рекомендованную литературу. Познакомьтесь с возможными линиями развития сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте. Наметьте для себя одну из линий, которая покажется вам наиболее привлекательной и интересной в свете ваших повседневных профессиональных забот.

В последнее время вышли из печати достаточно интересные сборники, в которых речь идет о методах диагностики и исследованиях особенностей детской игры в дошкольном возрасте. К ним относятся, например: «Практикум по детской психологии» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной; «Диагностика и коррекция психического развития дошкольника».

Обратите внимание на методы наблюдения, экспериментальные методики, описанные в них.

Обратитесь к классическим работам А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского.

Обратитесь к работам последних лет, которые вы сможете найти в психологических журналах.

Ваша задача при этом — отобрать одну из методик, которую вы могли бы использовать в своем собственном исследовании,

изучая особенности развития сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте.

Подумайте над тем, где вы могли бы такое исследование провести. Базой исследования может стать группа, в которой вы работаете, или ребенок ваших знакомых, ваш собственный ребенок или племянник. Количество ребят, которых вы можете привлечь к этому исследованию, зависит лишь от ваших возможностей и задач исследования.

Ход занятия

Работа в подгруппах по 5—6 человек. Каждый участник рассказывает о проделанной работе, сообщает о трудностях, с которыми пришлось столкнуться, о том, как эти трудности были преодолены, говорит о сделанных открытиях в процессе работы и о тех особенностях детской игры, которые удалось выявить в ходе исследования. Что позитивного было для вас сегодня на практическом занятии?

Вариант 4. Ролевая игра как вид тренинга

Как подготовиться к практическому занятию

Обратитесь к работе К. Рудестама «Групповая психотерапия». Одно из направлений психотерапии, описанное автором, носит название «Психодрама».

Здесь говорится, что ролевая игра занимает центральное место в психодраме. Она состоит в исполнении какой-либо роли в любительском представлении.

Ход занятия

Описание ролевой игры возьмем в вышеназванной работе К. Рудестама.

Разделите группу пополам, образуя два круга: один внутри другого. По сигналу руководителя группы участники внешнего круга движутся по часовой стрелке, а внутреннего — против часовой стрелки. По следующему сигналу руководителя участники останавливаются и поворачиваются лицом к соответствующему партнеру в другом круге. Находящиеся во внешнем круге играют роли представителей полиции. Каждый из них дает указания своим партнерам, которые играют роль автомобилистов, о том, как можно двигаться во внутреннем круге. Далее участники спонтанно продолжают ролевую игру в течение 3 минут. Затем в течение 2 минут делятся с партнерами мыслями и чувствами относительно своего опыта.

9. О. А. Шагравва

По сигналу руководителя группа опять начинает движение. По сигналу останавливается и повторяет процедуру выбора партнеров. На этот раз участники во внутреннем круге играют роли продавцов, старающихся продать что-то предполагаемым покупателям внешнего круга. Через 3 минуты участники прекращают игру и делятся впечатлениями.

В этом упражнении могут быть выбраны также роли: родственников, которые долгое время не видели друг друга; детей, получивших новую игрушку. Этот список ролей вы можете продолжить сами. В конце упражнения рекомендуется оставить время, чтобы группа обсудила свои впечатления, поделилась чувствами и реакциями на разные роли.

Вариант 5. Тренинг личностного роста «Что осталось непонятым»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите теоретический материал и рекомендуемую литературу о механизме влияния игры на психическое и личностное развитие ребенка-дошкольника. Все ли вам было понятно в процессе работы? Что осталось не понятым после прочтения и изучения материала? Понятно ли вам, например, почему ребенок, стремящийся войти в мир взрослых людей, достаточно охотно принимает на себя роль мышки или кота и также с успехом подчиняет свое поведение правилу: ведь кошка или мышка — это герои сказок, животного мира, но никак не представители взрослого мира. Запишите в вашу тетрадь вопросы, возникавшие в ходе работы. Подготовьтесь обсуждать их с коллегами на практическом занятии.

Ход занятия

Работа в группах по 3—4 человека. Обсуждаются вопросы, вынесенные на обсуждение ее участниками. По окончании времени, отведенного на обсуждение, каждая из групп делает сообщение для всей аудитории о проделанной работе: какие вопросы были заявлены, на какие удалось выработать ту или иную точку зрения, какие вопросы остались пока без ответа.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы предпосылки возникновения сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте?

2. Какова структура сюжетно-ролевой игры?
3. Что такое сюжет игры?
4. Что такое содержание игры?
5. Какие изменения претерпевают сюжет и содержание игры при переходе ребенка от младшего дошкольного к старшему дошкольному возрасту?
6. В чем суть воображаемой ситуации?
7. Что значит «реальность игровых действий» по А. Н. Леонтьеву?
8. Какова динамика игровых и реальных отношений в процессе детского развития в дошкольный период?
9. Каков механизм влияния игры на детское развитие?

Литература

- Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. — СПб., 1997. — С. 157—160.
- Диагностика и коррекция психического развития дошкольника.* — Минск, 1997.— С. 29.
- Зеньковский ВВ.* Психология детства. — М., 1996. — С. 28—64.
- Кулагина И.Ю.* Возрастная психология. — М., 1996. — С. 82—88.
- Обухова Л.Ф.* Детская психология. — М., 1995. — С. 231—239.
- Рудестам К.* Групповая психотерапия. — М., 1993. — С. 176—206; 337—340.
- Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.* Практикум по детской психологии. — М., 1995.— С. 104—123.
- Эльконин Д.Б.* Детская психология. — М., 1960. — С. 148—179.
- Эльконин Д.Б.* Психология игры. — М., 1978.
- Эльконин Д.Б.* Избр. психологические труды. — М., 1989. — С. 306—361.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ДЕТСКОЕ РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Изобразительная деятельность ребенка. Стадии развития детского рисунка. Экспрессивная функция рисунка. Изобразительная деятельность и механизм ее влияния на психическое развитие дошкольника. Художественная деятельность дошкольников. Педагогическое значение, методика организации. Рисование, лепка и конструирование как художественные виды деятельности и их специфика. Соотношение между представлением и действием. Механизм влияния художественной деятельности на развитие восприятия и мышления ребенка-дошкольника. Познание ребенком собственных сил и возможностей в процессе продуктивных видов деятельности. Д.Б. Эльконин и ВТ. Нечаева о роли взрослого в развитии художественной деятельности ребенка. А.Р. Лурия о поиске адекватных методов организации деятельности ребенка.

Основные понятия: продуктивные виды деятельности.

9*

Изобразительная деятельность ребенка

Изобразительная деятельность ребенка — предмет особого внимания педагогов, психологов и художников. Основными направлениями исследования детского рисунка в настоящее время являются: изучение возрастной эволюции детского рисунка; психологический анализ процесса рисования; измерение одаренности. Существуют попытки связать показатели умственного развития ребенка и качества его рисунка. Жизнь ума и жизнь эмоций в рисунке ребенка — так можно было бы обозначить основной предмет исследований. По большому счету, рисунок ребенка — это всегда загадка. Что в рисунке ребенка отражено: его знания о мире или его переживания, его чувства по поводу этого мира, его чувства по поводу того, что он видит и слышит вокруг себя? В русле психологии говорят как минимум о двух подходах к анализу детского рисунка с точки зрения его содержания. Так, Л.Ф. Обухова выделяет интеллектуалистическую теорию, в поле внимания которой символизм детского рисунка. В концепциях В. Штерна и Д. Селли рисунок рассматривают в качестве символа определенных понятий. Лейп-цигская школа комплексных переживаний — еще одно направление, еще одна школа, еще один подход к анализу изобразительной деятельности ребенка. Здесь говорят об экспрессионистском характере детского рисунка. Детский рисунок в концепции Г. Фолькельта — отражение чувств, эмоциональных состояний и переживаний ребенка.

Интерес исследователей не может не быть прикован и к стадиям развития детского рисунка. Перечисление этих стадий вы найдете в работах Л.Ф. Обуховой, Д.Б. Эльконина, А.А. Смирнова, Е.С. Романовой, О.Ф. Потемкиной.

Самой первой стадией развития рисунка является стадия лишенных смысла штрихов. Ими, считает А.А. Смирнов, ребенок не пытается выражать что-либо определенное. Они — только результат подражания тем действиям, которые он видит у взрослого.

За этой стадией следует стадия бесформенных изображений (начало третьего года жизни). Ребенок уже стремится выразить на бумаге какой-то образ, но его силы еще настолько недостаточны, что посторонний наблюдатель не в состоянии, без помощи самого «художника», определить смысл нарисованного.

Из дневника матери

Сереже 2 года.

«Мы с Сережей начали вести дневник. Он увидел, что я собираюсь писать, и, по-видимому, решил принять в этом самое активное участие. Взял вторую

ручку и стал рисовать. "Что это?" — спросила я. Сначала он ответил: "Я". А потом тут же изменил свое решение и сказал: "Мау". Что означало — "кошка" или "кот". Я отдала ему тетрадь, и он принялся оставлять на ней свои "рисунки", с гордостью и уже со знанием дела произнося "мау"».

С 4—5-го года жизни ребенок вступает в стадию «схематичного изображения». А. А. Смирнов отмечает, что она тянется очень долго и в ней в свою очередь можно наметить ряд ступеней, в зависимости от того, как первые, совсем примитивные схемы наполняются более существенным содержанием. Человек, например, сначала изображается в высшей степени упрощенно, слагаясь только из двух основных частей: головы и какой-либо подпорки. Но постепенно выделяются новые части человеческой фигуры и среди них прежде всего туловище и руки.

В работе А.А. Смирнова рисунки данного этапа приводятся.

Следующая ступень детских рисунков — стадия правдоподобных изображений. Здесь происходит постепенный отказ ребенка от схемы и возникают первые попытки воспроизвести действительный вид предметов. Однако, как и раньше, все рисунки — это в основном контуры предметов.

Рисункам присущи «непропорциональность» и «прозрачность». Однако в рисунках появляется перспектива. Вместе с тем, по мнению А.А. Смирнова, несмотря на значительное несовершенство рисунков этой стадии, художественно не одаренный ребенок редко поднимается на следующую ступень самостоятельно. Но если ребенку даются наставления о способе совершенствования рисунка, он достигает четвертой стадии: правильных изображений.

По мнению А.А. Смирнова, невозможно приурочить каждую из намеченных стадий детского художественного творчества к строго определенному возрасту. Сказываются индивидуальная одаренность ребенка и влияние на него тех образцов, которыми он пользуется. А.А. Смирнов, однако, намечает некоторую тенденцию в развитии детского рисунка, опираясь на имеющиеся исследования в этой области.

Согласно этим данным, шестилетние дети «дают сплошь чистую схему». Только начиная с 11-летнего возраста, мы встречаемся с ней реже, чем с остальными, более совершенными способами изображения. Правдоподобный рисунок появляется только после 13 лет.

Прочтите работу А.А. Смирнова. В ней вы найдете интересные примеры. Полезными окажутся размышления автора о роли цвета в художественном творчестве ребенка и источниках своеобразия детского рисунка.

Работа А.А. Смирнова вышла в свет в 1927 году. В исследованиях последних лет речь ведут о доизобразительном и изобразительном этапах развития детского рисунка. В них выделяют стадии каракулей, стадию последующей интерпретации, рисунки с примитивной изобразительностью, схематичные рисунки. Подробно исследуются индивидуальные особенности в деятельности рисования. Говорят о детях,

которые предпочитают рисовать отдельные предметы и развернутые сюжеты. Говорят о «коммуникаторах» и «визуаторах». Об этом вы прочтете в книге Л.Ф. Обуховой.

Роль изобразительной деятельности в общем психическом развитии ребенка прослеживается в работах Д.Б. Эльконина и Л.Ф. Обуховой. Они обращаются и описывают интересные работы психологов в этой области. В этих работах ученые ведут речь о функциях детского рисунка. В русле деятельностного подхода рисунок рассматривают как материальную опору внутреннего плана деятельности. Процесс рисования — это и средство психотерапии. По мнению Л.С. Выготского, художественное воспитание — «фон жизнедеятельности» ребенка. Детский рисунок — это переход от символа к знаку. Изобразительная деятельность имеет непосредственное отношение к развитию мышления ребенка. Детский рисунок — своеобразный вид диагностики развития детского мышления.

Особое значение для развития и восприятия ребенка Д.Б. Эльконин придавал рисованию, включая изобразительную деятельность ребенка в разряд продуктивных видов деятельности. Сюда же Д.Б. Эльconiным отнесены лепка, конструирование и т.д. Рисование позволяет выразить на плоскости цвет и форму предмета. Лепка дает возможность воплотить объемную форму, но не позволяет изобразить цвет. Конструирование предоставляет возможности главным образом для передачи соотношения частей.

Д.Б. Эльконин приходит к выводу, что в раннем возрасте предметное восприятие ребенка является еще недостаточно расчлененным и что цвет, форма, величина и другие свойства не существуют для ребенка изолированно от обладающих ими предметов, поэтому значение этих видов деятельности для развития восприятия и мышления ребенка особое.

Вспомните «глобальность восприятия» по Ж. Пиаже и трудности его преодоления. Те виды деятельности, о которых говорит Д.Б. Эльконин, те виды деятельности, которым вы придаете большое значение, работая с детьми дошкольного возраста, способствуют преодолению этой глобальности. А потому дети из ваших групп уже в дошкольном возрасте, как вы могли убедиться сами и как об этом писали П.Я. Гальперин и Л.Ф. Обухова, достаточно успешно решают задачи Ж. Пиаже.

Выделенные свойства предметов становятся содержанием особых представлений ребенка о форме, цвете, величине, объеме, количестве и т.д., что в свою очередь открывает возможности для оперирования ими в мыслительном плане, обеспечивающем сравнение и дифференцирование.

Прочтите работу Д.Б. Эльконина. Вы узнаете, какие стадии развития детского рисунка он выделяет. Вы прочтете об интересных экспериментальных исследованиях В.Г. Нечаевой, А.Р. Лурия, Б.А. Сазонтьева. В ней вы найдете

ответы на вопросы о том, какими должны быть методы и приемы руководства, чтобы его влияние на детское развитие было позитивным.

Необходимо помнить о том, что отношение к первым попыткам детского творчества должно быть очень аккуратным и чрезвычайно тактичным. Недопустимы насмешки и высказывания «ты неумеха», «ты совершенно не умеешь рисовать». Важно помнить, что цели, которые преследует ребенок, взявший карандаш или краски, несколько иные, чем вы это можете себе представить. Может случиться, что наиболее примитивная, с точки зрения взрослого, уродливая работа может быть более значимой для ребенка, чем прекрасно выполненная или, на взгляд взрослого, хорошая работа. Важный вывод делает Л.С. Выготский: ценность художественного воспитания состоит в том, что оно создает, а не формирует знания и навыки.

Подумайте, как взгляды и представления психологов о значении детского рисунка для психического развития ребенка согласуются с целями педагогической науки — научить рисовать ребенка правильно и красиво. Ведь именно так можно сформулировать цели и основные задачи по методике изобразительной деятельности в детском саду. Как на ваш взгляд могут быть согласованы два ряда ценностей?

Из дневника матери

Жене 6 лет.

«Сколько помню, у нас всегда были проблемы с едой. Женя никогда не съедала то, что должна была съесть. Уж что мы только ей ни готовили.

И сейчас я не знаю как поступать. "Женя, — говорю я, — иди кушать".

"Женя, иди кушать", — повторяю я свою просьбу. Ведь накрыла на стол. Постаралась, чтобы все было красиво. Жени нет.

Женя рисует.

"Женя, ты что не слышишь?" — говорю я, уже еле сдерживая свой гнев. "Мамочка, сейчас", — отвечает Женя. При этом она бросает то, что рисовала, и начинает новый рисунок. Я ухожу в надежде, что она вскоре последует за мной. Но нет. При моем появлении Женя начинает рисовать уже новый рисунок. Сколько это может продолжаться? Я забираю у Жени карандаши и бумагу, веду ее на кухню.

Но она плохо ест, и для меня начинается новый бой.

"Женя, ешь. Съешь все, что есть у тебя на тарелке".

Если я этого не буду делать, она может весь день проходить голодной».

Заботы мамы, безусловно, понятны и объяснимы. Конечно, мы можем лишь предположить, что ситуация приема пищи для девочки дискомфортна. Только средствами консультации можно выяснить истинную причину данного обстоятельства. Но со всей очевидностью можно утверждать, что посредством рисования девочка пыталась «снять с себя» и переосмыслить тот груз эмоциональных переживаний, которые каждый раз она испытывала, когда садилась за обеденный стол.

Л.Ф. Обухова отмечает еще одну функцию детского рисунка — экспрессивную. В рисунке ребенок выражает свое отношение к действительности. В нем можно сразу увидеть, что является главным для ребенка, а что второстепенным. В рисунке всегда присутствуют эмоциональный и смысловой центры.

Наша справка

Романова Евгения Сергеевна — доктор психологических наук, профессор психологического факультета Московского городского педагогического университета.

Потемкина Ольга Федоровна — соавтор Е.С. Романовой в написании книги «Графические методы в психологической диагностике».

Что осталось за рамками повествования

Вопрос о роли изобразительной деятельности в психическом и личностном развитии ребенка, безусловно, важен и интересен. Литература по данному вопросу также обширна. В принципе нами названы достаточно известные научные исследования в этой области, ставшие уже классическими. Однако за рамками повествования остались работы исследователей на современном этапе. Мы практически не коснулись таких проблем, как: рисунок как средство диагностики психического развития; психотерапевтическое воздействие художественного творчества.

Литература по данным вопросам не является библиографической редкостью. При необходимости вы сможете ее найти и воспользоваться в вашей практической работе с детьми. В поисках такой литературы вы можете обратиться и к психологическим журналам, и в предметные каталоги библиотек (см. приложение III).

Формы проведения практических занятий по теме

«Изобразительная деятельность и детское развитие в дошкольном возрасте»

Цель: осознание учащимися механизма влияния изобразительной деятельности на психическое развитие ребенка.

Вариант 1. Семинар

«Изобразительная деятельность как фактор детского развития»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите внимательно теоретический материал и рекомендуемую литературу. Понятия, в которых описывают исследователи роль и значение изобразительной деятельности в формировании личности ребенка, не должны остаться вами не замеченными. К группе таких

понятий могут быть отнесены *изобразительная деятельность, художественное воспитание, мышление, восприятие, представление, переживания* и т.д.

Подготовьтесь к обсуждению вопросов, вынесенных на семинар. Сделайте это так, как вы привыкли это делать: подготовьте либо граф-схему, либо набор цитат, либо тезисно (в письменной или устной форме) сформулируйте свои мысли по данной проблеме.

При подготовке не ограничивайтесь прочтением лишь одного учебника или учебного пособия.

Важно сопоставить различные точки зрения, имеющие место в научном знании.

Ход занятия

На обсуждение вынесены следующие вопросы:

- а) понятие *изобразительная деятельность*;
- б) стадии развития детского рисунка: значение для детского развития и позиция взрослого;
- в) механизм влияния изобразительной деятельности на психическое и личностное развитие ребенка.

Вариант 2. Научная конференция

«Изобразительная деятельность ребенка как предмет научного исследования»

Как подготовиться к практическому занятию

Следует собрать информацию о последних научных исследованиях, в которых предметом изучения является изобразительная или художественная деятельность ребенка. Подберите соответствующие статьи в психологических журналах. Перечень журналов, к которым вы можете обратиться, достаточно широк: «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Московский психотерапевтический журнал», «Журнал прикладной психологии», «Психолог в детском саду», «Семейная психология и семейная психотерапия». Свой выбор остановите на статьях, которые вам показались наиболее интересными. Прочтите их. Систематизируйте и подготовьте небольшое сообщение, которое вы сделаете на практическом занятии.

Ход занятия

Работа проводится в группах по 4—5 человек. Каждый участник сообщает о проделанной работе.

Далее группа подводит итог, обобщая услышанное. По завершении работы образуются новые группы,

в которых каждый новый участник рассказывает о проделанной работе в своей группе. В конце практического занятия важно услышать мнение каждого участника о том, что позитивного было на семинаре. Какие открытия для себя сделали его участники? Где полученные знания можно использовать?

А может быть, все, о чем говорилось, вообще никакого значения не имеет? И значение изобразительной деятельности в жизни ребенка, в формировании его психики и личности сильно преувеличено?

Вариант 3. Научная конференция

«Изобразительная деятельность: особенности развития в дошкольном возрасте»

Как подготовиться к практическому занятию

Вам предстоит провести собственное научное исследование, предметом которого будет изобразительная деятельность ребенка. Прочтите теоретический материал и рекомендуемую литературу в доступном для вас объеме.

Обратитесь к книге Г. А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. Подберите метод для своего исследования. Подумайте о базах проведения исследования, о том, кто составит выборку исследования. Какое количество детей вы сможете привлечь к работе? Проведите исследование в той форме и на таком количестве детей, чтобы работа не показалась вам тяжелой и неинтересной.

Ход занятия

На занятии заслушиваются сообщения учащихся о проделанной работе. Участники конференции задают друг другу вопросы, которые возникли у них в ходе проведения исследования. Что нового вы узнали на этом занятии? Что было для вас уже знакомым? Оставьте немного времени, чтобы обсудить эти вопросы.

Вариант 4. Тренинг «Терапия искусством»

Как подготовиться к занятию

Подготовьте листы бумаги, цветные карандаши, мел, краски, глину.

Ход занятия

На занятие отводится один час. Каждый член группы должен иметь в своем распоряжении много бумаги и цветные карандаши (краски, глину, мел — все, что удалось приготовить и принести с собой на занятие). Для начала следует использовать 1—2 минуты для того, чтобы осознать ощущение и чувства, которые возникают в данный момент. Не стоит сейчас думать об искусстве. Возьмите карандаш и начинайте наносить какие-нибудь штрихи на бумагу. Рисуйте цветные линии и формы, говорящие о том, как вы себя чувствуете. Попробуйте символически выразить свое состояние в данный момент. Не заставляйте себя рисовать что-то определенное и высокохудожественное. Рисуйте то, что приходит в голову. Когда все члены группы закончат задание, группа может поделиться впечатлениями о каждом рисунке, никак его не оценивая. Доверяйте своим внутренним ощущениям и старайтесь в своей работе обнаружить информацию для себя.

Вопросы для самопроверки

1. Какие виды деятельности принято называть продуктивными?
2. Какой вид деятельности называют изобразительной деятельностью ребенка?
3. Чем изобразительная деятельность детей отличается от изобразительной деятельности взрослого человека?
4. Назовите основные подходы к анализу детского рисунка.
5. Какова взаимосвязь между качеством рисунка и интеллектуальным развитием ребенка?
6. В чем состоит экспрессивная функция детского рисунка?
7. Назовите основные стадии развития детского рисунка.
8. Каков механизм влияния детского рисунка на детское развитие?

Литература

- Карлгрен Ф.* Воспитание к свободе. — М., 1992. — С. 56.
- Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995. — С. 239—246.
- Романова Е.С., Потемкина О.Ф.* Графические методы в психологической диагностике. — М., 1992.
- Рудестам К.* Групповая психотерапия. — М., 1993. — С. 263—280.
- Смирнов А.А.* Детские рисунки // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1980. — С. 53—63.
- Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.* Практикум по детской психологии. — М., 1995. — С. 123—147.
- Эльконин Д.Б.* Детская психология. — М., 1960. — С. 179—187.

ВОСПРИЯТИЕ СКАЗКИ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сказка и эмоциональный мир ребенка. Сказка и правда жизни. Сказка как культурное наследие. Сказка как произведение искусства. Восприятие сказки как деятельность. Сопереживание как структурный компонент деятельности восприятия сказки. Исследования А.В. Запорожца, Д.Н. Дубовис-Арановской, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина о специфике восприятия сказки. Т.А. Репина об интериоризации действия сопереживания. Ш. Бюлер о механизме понимания детьми сказок. Иллюстрации к сказке и их значение для детского развития.

Роль сказки в развитии ребенка. Традиция изучения вопроса в русле психоанализа. Сказка как элемент психотерапии. Восприятие сказки и приобретение смысла жизни (Б. Беттельхейм). Сказка как результат работы человеческого сознания и подсознания. Сказка как отражение осознаваемых и неосознаваемых проблем человека и путей решения этих проблем. Язык сказки. Стил сказки. Решение моральных проблем посредством сказки. Близость сказки эмоциональному миру ребенка-дошкольника.

Сюжет и структура сказки. Благополучный конец развития сказочных событий и их значение для детского развития. Сравнительный анализ сказки, мифа, басни, рассказа и фантазии в плане их влияния на развитие личности ребенка. Основные понятия: деятельность, действие, сопереживание, смысл жизни, личность, психическое развитие.

Сказка сама по себе, пожалуй, не оставляет равнодушным ни одного человека. Тайну, заключенную в сказке, ребенок чувствует. Значение сказки для жизни маленького человека, его эмоционального мира никто не пытается оспаривать. Сказка и особенности ее восприятия маленькими детьми, ее влияние на детское развитие — предмет целого ряда интересных исследований. И в отечественной и в зарубежной психологии имеются исследования с такой тематикой. Сказка — это культурное наследие. Сказка — это произведение искусства. Такими эпитетами награждают сказки исследователи.

Сказку хорошо ребенку не читать, а рассказывать. Во-первых, потому, что тогда вы можете наблюдать за тем, как он слушает сказку. Вы видите его лицо, его реакцию. Можете заметить, какое место в сказке больше всего его задевает.

М. Максимов излагает основные идеи Б. Беттельхейма относительно роли волшебной сказки в развитии личности ребенка. Волшебные сказки — незаменимый инструмент формирования личности ребенка. Развитие личности — процесс постепенный, предполагающий определенные этапы, ступеньки, по которым надо подняться. Каждая ступенька «обслуживается» своей сказкой. Эта сказка помогает ребенку сформировать свою душу так, чтобы забраться на следующую ступеньку.

Предмет внимания Б. Беттельхейма — дети с нервными расстройствами. Отношение ребенка к той или иной сказке помогало ему распознать природу той психической травмы, которую ребенок получил в семье. Ребенок, работая над сказкой, залечивает свои душевные раны. Однако важна для эмоционального мира ребенка не авторская сказка, а сказка народная.

Например, нам известна сказка «Три поросенка» в переводе СВ. Михалкова с английского. В английской народной сказке показан процесс созревания личности, считает Б. Беттельхейм.

М. Максимов видит в трех поросятах одного и того же поросенка, но на разных ступеньках своего развития. Отождествляясь поочередно с каждым поросенком, ребенок всем своим существом проживает эти ступеньки.

Волк, живущий в каждом из нас, — еще один мотив сказки. Каждый ребенок переживал это состояние, когда он преполнен неизвестно откуда взявшейся агрессией. И сказка подсказывает ребенку — неуправляемая, неконтролируемая агрессия всегда жестоко наказывается. А потому сказка приучает управлять волком в своей душе. В сказке-переводе все три поросенка в конце живы и здоровы, поют и пляшут. А это уже другой конец, это уже другой вывод — все равно, какой ты поросенок: работаешь, когда все остальные бегают по улице, или поешь песенки, не думая о будущем, волк тебя не съест. Б. Беттельхейм заключает, что сказки нет, вместо нее очередная развлекательная история.

Из дневника матери

Мише 5 лет.

Ребенок совершенно запуган. Самые безобидные мультфильмы — «Три поросенка», «Красная Шапочка и серый Волк», «Ну, погоди!», а ребенок постоянно сидит от страха под столом. Он туда прячется. Там он себя чувствует в безопасности. Как понять, что происходит в душе моего маленького человека?

У ребенка в душе хаос. Его разрывают на части любовь и ненависть, страх и жажда. Окружающий мир для него — это лес, наполненный злыми и добрыми духами, волками, лешими и жар-птицами. Самое страшное, что всю эту гамму чувств ребенок испытывает одновременно. Во всем этом хаосе просто необходимо навести порядок. И сказка помогает это сделать.

На самом деле и взрослые используют подобный метод для наведения порядка в своей душе, как считает М. Максимов. Коле 4 года.

— Мама, я не хочу быть взрослым, — сказал он мне. Что ответить? Не знаю.

— Коленка, давай, почитаем сказки.

Я начинаю читать все подряд. Сначала не думая даже о том, что это надо мне самой. И совершенно не подозревая, что в них-то я как раз и найду причину того, что привело моего малыша к такому выводу, напугавшему меня. Читаем сказки русские народные, читаем сказки народов Востока и Африки. И вдруг в какой-то момент меня осеняет: «А с чего бы это моему маленькому сынишке хотеть быть взрослым, ведь у нас в семье все «перевернуто» с ног на голову: последняя конфетка — ему, лучшее место — ему. В спорах и ссорах со страшим братом прав всегда он — наш маленький. Вот вам и результат.

Пора менять привычки. Все ставить на свои места.

Сказки и правда жизни

Когда сказки рассказывают соответствующим образом (без сентиментальной интонации, умных объяснений, скупое, сдержанно), то описания ведьм и великанов могут стать для детей наиболее точным способом образного восприятия «мирового зла», еще до того как они столкнутся с ним непосредственно. Если же рассказывать слишком драматично, слишком натуралистично, не учитывая «образной ткани» всего настроения сказки, то волк «выпрыгнет» из своего образа и предстанет настоящим хищником. Тот, кто рассказывает сказку, должен суметь достоверно показать, как силы добра в конце концов побеждают зло.

Обратитесь к книге Л.Ф. Обуховой и познакомьтесь с традициями изучения роли сказки в детском развитии в нашей стране. Она ссылается на работы А.В. Запорожца, Б.М. Теплова, Т.А. Репиной и представляет подходы Ш. Бю-лер и Б. Беттельхейма.

В работах Д.Б. Эльконина мы находим описание исследований, которые дают представление о том, как дети дошкольного возраста понимают литературные произведения разных жанров (сказки, рассказы, стихи, басни).

Дети дошкольного возраста очень любят, когда им читают сказки и рассказы. Пониманию детей этого возраста постепенно становятся доступными не только коротенькие, но и относительно большие рассказы и сказки со сложным содержанием, требующие для понимания относительно развитого словесного мышления.

В ходе ряда исследований, описанных Д. Эльconiным, было установлено, что понимание ребенком смысла литературного произведения находится в тесной связи с его композицией. Если композиция сказки такова, что она вводит ребенка в ситуацию и вызывает у него состояние содействия, то тем самым повышается эффективность понимания ребенком литературного произведения.

Понимание литературного произведения в дошкольном возрасте глубоко своеобразно, делает вывод Д.Б. Эльконин. Оно не носит характера чисто интеллектуального акта и не опирается на чисто словесное рассуждающее мышление. Основной особенностью процесса

понимания является то, что он опирается на непосредственное эмоциональное отношение к описываемым событиям. Понимание возникает в процессе активного сопереживания и содействия герою. Ребенок входит в ситуацию действий героя и вместе проживает его жизнь, переживает его успехи и неудачи.

Роль иллюстраций в понимании детьми литературных произведений. Ситуация эксперимента состояла в том, что детям прочитывали сказку с иллюстрациями или без них, после чего они должны были ее пересказать. Результаты исследования показали: при чтении, сопровождающемся иллюстрациями, полнота понимания возрастает.

Картинки создают для младших дошкольников, по мнению исследователей, материальную опору, позволяя проследивать последовательность событий. Отсюда определенные требования к иллюстрациям — они должны отражать последовательно ход всех основных событий и всех узловых моментов, описанных в тексте. Старшие дошкольники в такой опоре не нуждаются. Однако Е. Платнер считает, что иллюстрации не нужны детям. Они лишь выступают препятствием для развития воображения ребенка, навязывая детям определенные штампы восприятия событий и явлений окружающего мира. Воспитатель так должен суметь рассказать сказку, чтобы образ того, о чем говорится в сказке, возник в представлениях ребенка сам собой, отвечая его чувствам и переживаниям.

Какие примеры из собственной практики работы с детьми можете привести? Работы каких авторов, решающих подобный круг проблем, вы могли бы назвать? Известно ли вам такое направление психотерапии, как «сказкотерапия»?

Наша справка

Беттельхейм Бруно — детский врач, лечивший детей с психическими травмами. Воспитанник венской школы психоанализа, директор клиники для детей с нервными расстройствами при Чикагском университете.

Максимов Максим Васильевич — автор публикаций и переводов по проблемам воспитания.

Словарь понятий

Воображение — это психический процесс создания образов предметов, ситуаций, обстоятельств путем приведения имеющихся у человека знаний в новое сочетание.

Иллюстрация — рисунок, поясняющий текст.

Сказка — повествовательное, обычно народно-поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил; выдумка, ложь; чудо.

**Формы проведения практических занятий по теме
«Восприятие сказки как деятельность
ребенка дошкольного возраста»**

Цель: проследить роль и значение сказки в детском развитии.

Вариант 1. Семинар «Место и значение народной сказки в детском развитии»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите теоретический материал и доступную вам литературу по теме «Восприятие сказки как деятельность ребенка дошкольного возраста». Составьте список основных понятий, в которых раскрывается тема семинара в работах исследователей. Составьте рисунок-схему, на котором найдут отражение все выделенные вами категории.

Ход занятия

На обсуждение выносятся следующие вопросы:

- а) восприятие сказки как деятельность ребенка-дошкольника;
- б) традиция исследования проблемы в русле отечественной психологии;
- в) традиции исследования проблемы в русле психоанализа;
- г) зарубежная педагогика о роли сказки в жизни ребенка.

Вариант 2. Научная конференция на тему «Сказка и ее значение для детского развития как предмет психологических исследований»

Как подготовиться к практическому занятию

Вам предстоит интересная работа с литературой: статьями и монографиями, в которых нашли отражение вопросы, касающиеся огромного значения сказки в жизни каждого из нас. Обратитесь к психологическим журналам. Найдите там соответствующие статьи, статьи, отвечающие вашим интересам и запросам (см. приложение III). Прочтите их и подготовьте выступление на конференции.

Ход занятия

Воспроизводится традиционная процедура проведения научных исследований. До начала занятия составьте список выступающих. Внимательно прослушайте сообщения ваших коллег. Задайте необходимые вопросы. Что нового вы сегодня узнали на занятии? Где полученные знания можно использовать? Ответьте на эти вопросы письменно.

Вариант 3. Психологический практикум

Как подготовиться к практическому занятию

Давайте попробуем себя в роли психотерапевтов. В русле психоанализа, например, сказка используется как психотерапевтическое средство.

До практического занятия вам необходимо в группе детского сада выбрать малыша, который доставляет вам как воспитателю больше всего хлопот. Подберите подходящую к этому случаю сказку и прочтите ее либо в группе, либо наедине выбранному вами ребенку. В соответствии с принципами Б. Беттельхейма сказка должна быть обязательно народной, а не авторской. Помните об этом. Обратите внимание, к каким изменениям в поведении ребенка приведет ваша работа. Приглашая ребенка к сотрудничеству, не забудьте об основных статьях Конвенции прав ребенка и о принципах, сформулированных в русле гуманистической психологии.

Ход занятия

На занятии вам необходимо рассказать о проделанной работе: кто принимал участие в вашей психотерапевтической работе, какую сказку вы отобрали, как реагировал ребенок на ваше предложение, как вам удалось привлечь его к работе, как он слушал сказку, как вел себя непосредственно после проведенной беседы и по истечении какого-то времени.

Вопросы для самопроверки

1. Как бы вы обозначили место восприятия сказки в ряду видов деятельности ребенка дошкольного возраста?
2. В чем специфика деятельности «восприятие сказки»?
3. Каков механизм влияния сказки на детское развитие?
4. Чем народная сказка отличается от сказки авторской?
5. В чем сила народной сказки?
6. Сказка и иллюстрация к ней: какое значение для детского развития имеют иллюстрации?
7. Почему восприятие сказки не может быть ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста?

Литература

Карлгрен Ф. Воспитание к свободе. — М., 1992. — С. 129—133; 142—146. *Максимов М.* Не только любовь // Кэмпбелл Р. Как на самом деле любить детей. — М., 1992. — С. 118—187.

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995. — С. 246—250.

Эльконин Д.Б. Детская психология. — М., 1960. — С. 279—285.

ОБУЧЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Обучение как усвоение. Проблема соотношения развития и обучения в работе С.Л. Рубинштейна. Структура учебной деятельности. Специфика обучения в дошкольном возрасте. Вопросы преемственности обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Основные понятия: психическое развитие, обучение, идеальная форма социального опыта, научение произвольное и научение непроизвольное, мышление, воображение.

Проведем небольшое научное исследование и начнем его с нескольких цитат.

«Психическое развитие детей, — пишет Д.Б. Эльконин, — происходит в форме усвоения. Все то, что появляется у детей в ходе их психического развития, в "идеальной" форме дано им в социальной действительности как источнике развития и может стать их достоянием только через усвоение»¹.

«Вне обучения, вне процесса передачи ребенку общественно выработанных способов действий вообще невозможно развитие, — отмечает Л.Ф. Обухова. — Обучение в ранних возрастах вплетено во все виды деятельности ребенка. К концу дошкольного возраста ребенок переходит от спонтанного типа обучения к реактивному типу обучения по программе, предложенной взрослым человеком, и очень важно сделать так, чтобы ребенок захотел делать то, что хочет взрослый»².

«Для того чтобы полно и правильно реализовать положение о единстве развития и обучения, необходимо учесть, что существуют собственно два способа научения. Учение как особая деятельность, специально направленная на научение как свою прямую цель, лишь один из них.

Научение получается наряду с этим и в качестве результата — а не цели — деятельности, непосредственно направленной на другую цель. Учение в таком случае является не особой преднамеренной деятельностью, а компонентом другой деятельности, в которую процесс научения включен. Это второй способ непроизвольного

¹ Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Эльконин Д.Б. Избр. психологические труды. — М., 1989. — С. 212.

² Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. — М., 1995. — С. 250.

научения, включенного в деятельность, для которой научение выступает лишь в качестве результата, а не цели, является исторически первичным. Лишь затем из деятельности, направленной, как на свою цель, на удовлетворение прямых жизненных потребностей человека, выделяется специальная учебная деятельность, для которой научение является не только результатом, но и прямой целью. При этом и далее, чем более жизненный характер имеют те или иные знания и умения, тем более овладение ими вплетено в жизненно мотивированную деятельность, непосредственно направленную на удовлетворение основных потребностей человека, а не специально на овладение этими знаниями и умениями.

Человек овладевает алгеброй в процессе специальной учебной деятельности, но речью, родным языком он первоначально овладевает, не участь ему специально, а пользуясь им в общении, в деятельности, целью которой является удовлетворение основных его жизненных потребностей. В ходе этой деятельности достигается овладение речью, научение, но оно выступает в ней не как цель, а как результат деятельности, непосредственно направленный на иные цели.

Развитие совершается в единстве с научением в целом, осуществляющимся как одним, так и другим путем, не только с учением в более узком специальном смысле этого слова. Более того, в самом раннем возрасте учение в специальном смысле этого слова вообще еще не существует; вместе с тем в годы, когда человек вообще еще только формируется, у ребенка вся деятельность имеет своим результатом научение, овладение новыми знаниями, умениями, формами поведения¹.

Обучение рассматривают как двусторонний процесс. В нем переплетены деятельность учителя и ученика. Деятельность ученика, целью которой является научение, называют учебной деятельностью. Она имеет свою структуру, набор определенных компонентов: *учебная задача, учебные действия, действие контроля, действие оценки*. Эту структуру учебной деятельности в свое время предложил Д.Б. Эльконин.

Учебная деятельность чрезвычайно специфична. Ее предметом является сам ученик. В процессе учебной деятельности изменения происходят в нем самом, а не в предметах, которые он изучает. Д.Б. Эль-конину принадлежат слова о том, что в процессе учебной деятельности мы должны научить ученика учиться.

Вместе с тем все вышеперечисленные наработки, которые нашли отражение в статьях Д.Б. Эльконина, касаются прежде всего младшего школьного возраста, как и категория «развивающее обучение».

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М., 1989. — Т. 1. — С. 179—180.

история возникновения которой всем наверняка известна. Но можно ли переносить открытые закономерности на процессы обучения ребенка-дошкольника?

Откроем статью В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева. Предмет исследования авторов — вопросы преемственности между дошкольной и начальной школьной ступенями образования. Авторы считают, что преемственность не должна задаваться как формальная связь самозамкнутых образовательных центров, внутри которых совершаются определенные процессы развития.

Авторы статьи воспроизводят достаточно грустную картину «преемственности» в таком виде, в каком она существует в наших дошкольных учреждениях на сегодняшний день: в детском саду форсированная подготовка к школе фактически вытеснила специфические формы жизни ребенка-дошкольника (от игры до разных видов художественного творчества). Они либо уступают место «обучению на занятиях», либо сами дидактизируются — в их содержании усматриваются черты учебных предметов.

Сопоставляя задачи начальной школы (формирование теоретического отношения к действительности) и дошкольного образования (развитие генетических предпосылок теоретического мышления), авторы в качестве таких предпосылок называют развитие у детей способности к творческому (продуктивному) воображению.

Прочтите статью В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева и обратите внимание на Программу культурного развития детей четырех- и пятилетнего возраста, предложенную авторами.

В психологической литературе в свете вышеобозначенных задач синонимом обучения выступает категория «развивающая работа». Исследования последних лет показали, что маленький ребенок очень пластичен и легкообучаем, он может освоить значительно больше, чем считалось прежде, что открывает новые перспективы существенного обогащения познавательного содержания дошкольной программы обучения и воспитания. Однако возможности ребенка небеспределельны, они ограничены возрастными психофизиологическими особенностями. По мнению авторов, раннее развитие ни в коем случае не должно отождествляться с ранним обучением чтению, письму и счету; оно не должно сводиться к стремлению напичкать малыша разнообразной и бессмысленной для него информацией. Речь может идти лишь о развитии психических процессов, о развитии у ребенка умений рассуждать, оценивать, воспринимать, о развитии личностных качеств ребенка.

Наша справка

Давыдов Василий Васильевич (1930–1998) — доктор психологических наук, профессор.

Кудрявцев Владимир Товиевич — доктор психологических наук, профессор, директор Института дошкольного образования и семейного воспитания.

Чуприкова Наталья Ивановна — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО.

Словарь понятий

Действие контроля — сопоставление выполняемого действия с образцом.

Действие оценки — действие по определению степени овладения ребенком необходимым способом действия.

Научение — процесс и результат приобретения индивидуального опыта.

Обучение — процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта; организация формирования знаний, умений, навыков.

Развивающее обучение — обучение, которое ведет к формированию все более и более внутренне расчлененных и иерархически упорядоченных когнитивных структур, к образованию все новых и новых элементов и увеличению связей между ними.

Учебная деятельность — форма усвоения социального опыта; совместная деятельность, в которой один из ее участников приобретает опыт, а другие создают благоприятные условия для этого.

Учебная задача — способ действия, которым должен овладеть ученик.

Учебные действия — набор операций, которые должен совершить ученик для того, чтобы овладеть необходимым способом действия.

Формы проведения практических занятий по теме «Обучение в дошкольном возрасте»

Цель: изучить возможности процесса обучения в дошкольном возрасте на детское развитие.

Вариант 1. Коллоквиум по книге А.П. Усовой «Обучение в детском саду»

Как подготовиться к практическому занятию

На практическом занятии вы будете все вместе обсуждать работу А.П. Усовой «Обучение в детском саду». Прочтите работу. Все ли идеи, высказанные в ней, вам понятны? Какие из предложенных подходов А.П. Усовой вы имеете возможность наблюдать ежедневно в условиях детского сада? Что нового вы узнали, познакомившись с книгой «Обучение в детском саду»?

Ход занятия

Занятие проводится в форме коллективного обсуждения работы. Каждый выступающий говорит о тех аспектах проблемы, которые

кажутся ему наиболее важными с позиции сегодняшнего дня. В конце занятия можно ответить на вопросы о том, что нового для себя узнали на занятии учащиеся.

Вариант 2. Психологический практикум
«Уровень сформированности учебной деятельности
у детей старшего дошкольного возраста»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите внимательно теоретический материал, рекомендуемую литературу. Особое внимание обратите на работу А.П. Усовой «Обучение в детском саду».

Определите для себя предмет исследования. В этом вам может помочь учебное пособие Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. Подберите метод, соответствующий вашим исследовательским интересам. Подумайте над базами исследования и количеством ребят, которых вы пригласите принять участие в исследовании. Процедура проведения исследования, методы обработки полученных данных приведены в пособии. Воспользуйтесь предложенными рекомендациями.

Ход занятия

Расскажите о проделанной работе. Как вы планировали исследование? Как определяли предмет исследования? Кого из детей (мальчиков или девочек, какого возраста) привлекали к участию в исследовании? Какие результаты вы получили? К каким выводам пришли?

Вопросы для самопроверки

1. Что такое «обучение»?
2. Какова специфика процесса обучения в дошкольном возрасте?
3. Назовите задачи дошкольного возраста в связи с подготовкой детей к школьному обучению.
4. Что такое «непроизвольное научение»?
5. Как вы понимаете «произвольное научение»?
6. Какой тип научения является ведущим у дошкольников?
7. Назовите основные принципы построения процесса обучения в дошкольном возрасте по работе А.П. Усовой.

Литература

Габай Т.В. Педагогическая психология. — М., 1995. — С. 68—81.

Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. — 1997. — № 1. — С. 3—18.

Каменский Я.Л. Великая дидактика // Хрестоматия по истории педагогики. — М., 1935. — Т. 1. — С. 193.

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995. — С. 250.

Практическая психология образования. — М., 1997. — С.129—150.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М., 1989. — Т. 1. — С. 178—180.

Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. — М., 1995. — С. 91 — 184.

Усова А.П. Обучение в детском саду. — М., 1970.

Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Эльконин Д.Б. Избр. психологические труды. — М., 1989. — С. 212—220.

ТРУД КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

Определение понятий. Категория «труд» в широком и узком смысле слова. Категория «труд» в психологии. Л.А. Венгер, М.С. Мухина, В.И. Тютюнник, Б.Г. Ананьев о категории «труд». А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин о труде как «продуктивной» и «практической» деятельности. В.И. Тютюнник о потребительском и производительном труде; об исполнительном и творческом труде.

Труд в филогенезе и онтогенезе. Труд как вечное и естественное условие человеческой жизни. А.В. Запорожец о роли труда в развитии человека, его психики. В.И. Мясищев, А.Г. Ковалев о труде как движущей силе развития способностей человека. С.Л. Рубинштейн о месте труда в ряду основных видов деятельности человека.

Позиция Б.Г. Ананьева в вопросе о формировании готовности ребенка к труду. В.И. Тютюнник о двух линиях развития труда и их преемственности.

Труд ребенка дошкольного возраста. Место труда в ряду других видов деятельности ребенка дошкольного возраста.

Развитие трудовой деятельности в дошкольном возрасте. Две линии развития трудовой деятельности: изменение результатов деятельности на протяжении дошкольного возраста и самого процесса деятельности. Л.А. Венгер и В.С. Мухина о большей весомости результатов деятельности и о соотношении внешних и внутренних действий в процессе развития трудовой деятельности. А.В. Запорожец о своеобразии трудовой деятельности младших, средних и старших дошкольников. В.И. Тютюнник о возрастной периодизации трудового развития в раннем онтогенезе. Механизм влияния труда на психическое развитие ребенка дошкольного возраста. Механизм влияния трудовой деятельности на развитие познавательной сферы ребенка, произвольности психических процессов. Коммуникативные способности и их развитие в труде.

Значение методов педагогического руководства в процессе организации трудового воспитания (Д.Б.Эльконин, А.Р. Лурия). Проблема формирования позитивного отношения ребенка к трудовой деятельности. Уроки рукоделия в системе воспитания вальдорфской педагогики и их значение для интеллектуального развития ребенка.

Основные понятия: общественно значимая, целесообразная деятельность, орудия труда, результат труда, формы труда, развитие трудовой деятельности, филогенез, онтогенез, отношение к труду, психическое развитие, формирование личности.

Основная задача темы — показать чрезвычайное значение трудовой деятельности в жизни дошкольника и ее влияние на психическое развитие ребенка. Будут использованы не только теоретические работы отечественной и зарубежной психологии по этому вопросу, но и экспериментальные исследования, составившие поистине золотой фонд психологической науки. Среди авторов, к которым мы обратимся, — Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия, Л.А. Венгер, В.С. Мухина. Представлены экспериментальные разработки Л.А. По-рембской и Я.З. Неверович.

На обсуждение вынесены три вопроса.

1. *Определение понятий.* Мы раскроем суть понятия «труд» в узком и широком смысле слова; проследим, как трактуют это понятие в философии, психологии, педагогике.
 2. *Труд в ряду других видов деятельности. Специфика труда.* Как показал проведенный анализ имеющихся в психологии работ по этому кругу проблем, существуют достаточно противоречивые, точнее сказать, противоположные взгляды на этот круг проблем. Эту противоречивость подмечает и анализирует в своей работе Б.Г. Ананьев. С его точки зрения, неправомерно исключать труд из видов деятельности, способных влиять на развитие ребенка. Свое доказательство он построил следующим образом: рассмотрел роль труда в сохранении и воспроизведении сознания пожилых людей; доказывая ошибочность представления, согласно которому одна форма деятельности возникает из другой вследствие внутренних законов (по его мнению, без обучения труду, усиленного для детей различных возрастов, невозможно сформировать и готовность к труду), рассматривает диалектику сознания и деятельности, подчеркивая, что первоначальные факты сознания — это восприятие и переживание ребенком собственного предметного действия, совершаемого в форме самообслуживания или кормления, игры или графического действия; в качестве основных видов деятельности рассматриваются познание и общение, которые воссоединяются в процессе труда; результат такой конвергенции — не только сенсомоторное развитие человека, но и такие потенциальные свойства личности, как жизнеспособность, работоспособность, одаренность, специальные способности и т.п.
- Анализ развития трудовой деятельности в дошкольном возрасте показал, что этот процесс идет в двух направлениях. Направление

первое касается результата деятельности. Направление второе касается самого процесса деятельности. Теоретическая разработка этого вопроса — в работе Л.А. Венгера и В.С. Мухиной (меняется соотношение внешних и внутренних действий). В работах А.В. Запорожца мы находим иллюстрацию этому факту (создание известного замысла последующих действий начинает предшествовать их реальному выполнению).

И еще одна проблема волнует психологов в связи с развитием трудовой деятельности в дошкольном возрасте — это формирование общественных по своему содержанию мотивов трудовой деятельности. Исследования Я.З. Неверович показывают, что залогом такого формирования может стать соответствие мотивов деятельности ее содержанию. Очень важно, чтобы эта связь, эти отношения были понятны ребенку.

3. Механизм влияния труда на психическое развитие ребенка.

В физиологии мы находим объяснение тому факту, что практическая деятельность оказывает влияние на психическое развитие ребенка. В психологии непреходящее значение труда в психическом развитии ребенка видят в его специфичности. Специфичность же труда в том, что все звенья этого вида деятельности подчинены получению итогового результата.

В числе выводов по этому разделу — положительное влияние различных видов деятельности на развитие ребенка во многом зависит от методов педагогического руководства. В отношении каждого вида деятельности должен быть найден такой метод организации, при котором ребенок не только приобретет новые умения, но — и это главное — перейдет на более высокую ступень психического развития.

Определение понятия «труд»

В широком смысле слова под трудом понимают «работу», «занятие», «произведение», «дело», а также «усилие, направленное к достижению чего-нибудь», «старание», «напряжение».

«Трудиться» — это значит прилагать усилия, чтобы сделать, создать что-либо.

В толковом словаре русского языка С.И.Ожегова труд определяется как: а) целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей; б) работа, занятие; в) усилие, направленное к достижению чего-нибудь.

Категория «трудиться» понимается как «прилагать усилия, чтобы сделать, создать что-нибудь».

В словаре синонимов находим перечень понятий, сходных по смыслу со словом «труд». Среди них — работа, дело, занятие, деятельность;

усилие; произведение. В свою очередь «усилие» — это старание, напряжение, труд. Толкование категории «труд» в узком смысле слова мы находим в таких отраслях научного знания, как философия, психология и педагогика.

В *философии труда* определяется как сознательная целесообразная деятельность, в процессе которой человек при помощи орудий труда воздействует на природу, результатом которой является создание предметов, необходимых для удовлетворения человеческих потребностей.

В психологии можно говорить о двух на первый взгляд противоположных позициях. Первая позиция отражена в работе Л.А. Венгера, В.С. Мухиной. Главным признаком труда они считают «создание общественно полезных вещей», продуктов труда. По мнению авторов, это главный признак труда, отличающий его от других видов деятельности. И потому говорить об «учебном труде» бессмысленно, так как учебная деятельность — особый вид деятельности, существенно отличающийся от труда.

Вторая позиция представлена в работе В.И. Тютюнника. В качестве возможных оснований для классификации форм труда он выделяет мотив труда и характер процесса (или результата) труда. Если в основе побуждения человека к труду лежит желание удовлетворить собственные потребности, то это потребительная форма труда. Если в основе мотива лежит желание создать что-то для других людей, то это производительная форма труда; если человек имеет возможность и хочет действовать самостоятельно и оригинально, то это творческая форма труда; если человек вынужден или предпочитает действовать по шаблону, по чужому замыслу, приказу — то это исполнительная форма труда. А среди форм труда, которые встречаются в онтогенезе, В.И. Тютюнник называет в том числе и учебный труд, который имеет место в возрасте 8—12 лет. По мнению В.И. Тютюнника, деятельность ребенка с использованием орудий труда, направленная на удовлетворение своих собственных потребностей, — это тоже труд. Самообслуживание — это первый вид труда, в который включается ребенок. Эта же идея содержалась и в работе А.В. Запорожца, который к видам труда дошкольника относил самообслуживание.

В *психологической литературе* синонимами категории «труд» выступают «продуктивная деятельность» в интерпретации Д.Б. Эльконина, «практическая деятельность» в интерпретации А.В. Запорожца.

Б.Г. Ананьев подчеркивает, что не любая трата мышечной или нервной энергии, а продуктивная деятельность, производимая посредством орудий труда и вносящая изменения в окружающую среду, составляет специфику труда независимо от того, носит ли он специализированный, профессиональный или более элементарный характер общих

трудовых операций. По Б.Г. Ананьеву, всякий труд есть взаимодействие субъекта труда с предметом труда посредством орудий, механизмов, технических устройств, в результате которого (взаимодействия) создается продукт труда.

В *дошкольной педагогике* условно выделяют *труд в быту, труд в природе и ручной труд*.

Подводя итог всему изложенному, можем сказать, что за исходное определение категории труда целесообразно взять философское определение, потому что оно позволяет снять противоречие, содержащееся в психологической литературе. Непременными атрибутами труда являются применение орудий труда, создание общественно значимого продукта.

Труд в филогенезе и историческом развитии человека

В философии труд рассматривают как вечное естественное условие человеческой жизни.

Производными от производственной деятельности рассматриваются политическая и педагогическая деятельность, научные исследования и художественное творчество и т.п., которые тоже заключаются в планомерном изменении окружающей действительности (общественной и природной) в целях получения результатов, полезных для общества.

Благодаря труду развились функции рук и органов речи, произошло постепенное превращение мозга животного в развитый человеческий мозг, усовершенствовались органы чувств человека. В частности, А.В. Запорожец отмечает, что в результате практической деятельности происходит не только изменение окружающей действительности, но и изменение самих людей, развитие их психики. В процессе практики люди обогащают свои знания, развивают свое мышление, волю, чувства. Такой же позиции придерживается и С.Л. Рубинштейн.

Труд в онтогенезе

Ссылаясь на работу В.Н. Мясищева и А.Г. Ковалева, Б.Г. Ананьев выражает согласие с их положением, согласно которому «движущей силой развития способностей является труд». Все психические процессы, по мысли С.Л. Рубинштейна, выступают в действительности как стороны труда, игры, учения. Однако позиция С.Л. Рубинштейна по данному вопросу состоит в том, что игра и учение рассматриваются в качестве подготовительных к труду форм деятельности, в которых формируется индивидуальное сознание.

По мнению Б.Г. Ананьева, длительный процесс становления и формирования личности выполняет функцию лишь подготовки к труду как основной, возможно, и единственной формы деятельности взрослого человека.

Однако без обучения самому труду и элементам посильного для детей различных возрастов общественно полезного труда, по мнению Б.Г. Ананьева, невозможно сформировать и готовность к труду; не только игра, но и учение как усвоение знаний недостаточны для формирования такой готовности. Коренная перестройка образования во всех звеньях подтвердила необходимость в целях подготовки подрастающего поколения к жизни и всестороннего развития личности соединения обучения с трудом.

Логика рассуждений Б.Г. Ананьева в этом вопросе такова: качественные изменения в сенсорной и моторной сферах развития ребенка ведут к формированию сложных форм поведения детей в обществе. В свою очередь сенсомоторная сфера ребенка развивается лишь благодаря конвергенции деятельности познания и общения, наиболее гармоничное сочетание которых как раз и возможно в труде.

Говоря о значимости трудовой деятельности в жизни каждого человека независимо от того, на какой возрастной ступени он находится, Б.Г. Ананьев пишет, что конец трудовой деятельности неизбежно становится развязкой в форме открытого или скрытого конфликта человека и мира; психологическая драма старости человека заключается не только в том, что старый человек постепенно теряет своих близких и вообще людей своего поколения, но и в том, что он выключается из общественного процесса совокупного производительного труда, перестает трудиться.

В своем диссертационном исследовании В.И. Тютюнник предпринимает попытку сравнить развитие трудовой деятельности по двум линиям — филогенезу и онтогенезу. Основной вывод работы: факт возникновения потребностей детей 3—4 лет у всех народов и эпох может служить доказательством того, что это психологическое новообразование возникает с силой закона. Линия доказательства этого положения у В.И. Тютюнника выглядит следующим образом. Анализ детского труда показал, что на протяжении очень длительного временного интервала — около 10 млн лет назад — дети включались в труд с раннего детства, так как он, будучи необходимым условием их выживания, был доступен их физическим и психическим способностям. В качестве примеров он проводит выдержки из работ этнографов В.Ф. Зуева, А.Ф. Базанова и Н.Г. Казанского, Р. Алта.

В.Ф. Зуев рассказывает о приобщении к труду детей остяцкого народа. С молодых лет дети привыкли к грубому жилью, трудностям фи-

зического характера. Как только малыш начинал ходить — отец готовил ему лук. А.Ф. Базанов и Н.Г. Казанский о приобщении мансийских детей к рыбной ловле писали, что они еще еле-еле ходят, а родители уже берут их с собой в лодку. А как только начинают подрастать, для них часто делают маленькие весла, обучают управлять лодкой. С.Н. Стреблицкий писал о коряцких детях: «Самые распространенные игры — охотничьи. Самодельные луки и стрелы или самострелы, типа древнерусских, круглый год не выходят из рук ребят».

Р. Алт делает вывод об исходном единстве трудовой деятельности и воспитания подрастающего поколения. Главным фактором воспитания на ранних стадиях общественного развития Р. Алт считает участие детей в производительном труде. О раннем включении детей в труд взрослых имеются примеры в современных семьях Бирмы, Кореи, Лоса, Таиланда, Суматры и т.д.

В художественной литературе мы находим такие же примеры раннего включения ребенка в трудовую деятельность взрослых. Например, обратимся к повести «Старик и море» Э. Хемингуэя. Приведем один из диалогов главных действующих лиц — мальчика и старика:

— Сколько мне было лет, когда ты в первый раз взял меня в море?

— Пять, и ты едва не погиб, когда я втащил в лодку еще живую совсем рыбу, и она чуть не разбила все в щепки, помнишь?

По мнению В. И. Тютюнника, это не могло не запечатлеться в наследственной информации, поскольку все это совпадало по времени с процессом морфологического созревания всех систем организма. Об этом свидетельствуют многочисленные факты возникновения на вто-ром-третьем году жизни потребности действовать с предметами и средствами труда, направленного на удовлетворение прежде всего пищевой потребности.

Труд в ряду других видов деятельности ребенка дошкольного возраста

Рассматривая труд ребенка дошкольного возраста, психологи пытаются:

а) определить его место в ряду других видов деятельности (игры, учения, познания, общения, конструктивной, изобразительной деятельности, деятельности профессиональной. В этом вопросе можно отметить несколько позиций. Они принадлежат С.Л. Рубинштейну, Б.Г. Ананьеву, Л.А. Венгеру, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконину);

б) проследить особенности развития трудовой деятельности на этом возрастном этапе.

Рассмотрим, как решились эти два круга проблем.

Место труда в ряду других видов деятельности ребенка дошкольного возраста.

Творческая ролевая игра, являющаяся ведущим типом деятельности ребенка-дошкольника, не является, по словам Д.Б. Эльконина, единственной деятельностью. Дошкольник живет многообразной и разносторонней жизнью: он рисует, лепит из глины, строит и конструирует, рассматривает книжки с картинками и с интересом слушает сказки и стихи. Он обслуживает себя (одевается, убирает свои игрушки), изготавливает для себя из дерева, картона и бумаги различные игрушки, а иногда подарки для родителей, братьев, сестер. Каждый из этих видов деятельности имеет свои особенности, требует овладения особыми способами и оказывает специфическое влияние на психическое развитие ребенка.

Значение труда в жизни ребенка дошкольного возраста Д.Б. Эльконин объясняет следующим образом: возникающие в конце раннего детства сознание «я сам» и тенденция к участию в жизни и деятельности взрослых являются выражением рождения новых социальных по своей природе потребностей. Эти потребности не могут быть удовлетворены полностью в ролевой игре.

Деятельность, которую ребенок осуществляет в ролевой игре, является самостоятельной лишь в том отношении, что она производится без помощи взрослых. Однако эта деятельность не позволяет ребенку самостоятельно осуществить те предметные действия-умения, которыми он овладел в раннем детстве и интенсивно овладевает в дошкольном возрасте. Игра не позволяет установить прямую связь со взрослыми — их жизнью и трудом. Однако на протяжении дошкольного возраста, во-первых, усиливается интерес ко всему, что относится к труду и отношениям взрослых, во-вторых, появляются условия для возникновения элементарных форм трудовой деятельности детей, в которых может быть реализована и развита их самостоятельность и установлена более прямая связь с жизнью и деятельностью взрослых.

По мнению Л.А. Венгера и В.С. Мухиной, деятельность в каждом возрасте не ограничивается ее ведущими видами. Существуют сочетания разных видов деятельности, также оказывающих влияние на психическое развитие ребенка. Для того чтобы умело руководить психическим развитием ребенка, нужно знать, какие виды деятельности возникают в каждом возрасте и какое значение они имеют для развития ребенка.

Порядок усвоения ребенком новых видов деятельности от рождения до поступления в школу примерно таков, по мнению авторов концепции. Первый вид деятельности, появляющийся на рубеже новорожденное™ и младенчества, — *деятельность общения*. Затем (в начале второго года жизни) формируется *предметная деятель-*

ность. На третьем году жизни начинает складываться *игровая, изобразительная и конструктивная деятельность*. Полное развитие этих видов деятельности происходит на протяжении дошкольного детства. В дошкольном же возрасте предметная деятельность преобразуется в *бытовую*. Кроме того, в дошкольном возрасте закладываются основы тех видов деятельности, которые в развитом виде формируются позднее у школьника и взрослого человека. Это *трудовая и учебная деятельность*.

В системе воспитания вальдорфской педагогики особая роль отводится урокам рукоделия и ремесел. То обстоятельство, что и девочки и мальчики, как правило, заняты решением одних и тех же задач, говорит о той роли, которая отводится этим предметам в рамках всего обучения и воспитания. Организуя занятия по разным видам ручного труда, здесь ориентируются на искусство и ремесло, с которыми они близки. При этом ставятся более широкие цели, чем простая подготовка человека к его последующей практической деятельности в будущем. Истинное назначение труда в системе вальдорфской педагогики было определено Рудольфом Штайнером так: кто владеет точными движениями, тот способен иметь гибкое мышление, проникать в суть вещей; именно из всей совокупности его внешних умений и вырастает интеллект как целое. Иными словами, благодаря занятиям рукоделием и ремеслами удается подготовить человека к включению воли в мыслительный процесс.

В качестве примера в связи с этим хотелось бы привести экспериментальное исследование Л.А. Порембской, которая изучала влияние бытового труда на формирование *самостоятельности* у детей. Она предположила, что стремление к самостоятельности возникает и развивается в зависимости от уровня овладения ребенком трудовыми умениями, т.е. обучение трудовым умениям является решающим при воспитании самостоятельности. Далее, по мнению исследователя, проявление самостоятельности не исчерпывается приобретением некоторой независимости от взрослых в практической жизни; основное его значение в том, что благодаря освоенным трудовым умениям ребенок вступает в качественно новые социальные связи; в его сознании происходят глубокие изменения, которые способствуют формированию его личности в целом.

В экспериментальном исследовании были организованы обучение детей дошкольного возраста умениям, необходимым для осуществления бытового труда, и самостоятельное выполнение детьми некоторых видов труда, осуществлявшихся до этого взрослыми? В младшей группе детского сада это было протирание листьев растений, накрыва-ние на стол и помощь воспитателю в подготовке к занятиям; в старшей группе — различные дежурства и обслуживание себя (пришивание

пуговиц, чистка одежды и обуви и т.п.). Осуществляя эти виды бытового труда в детском саду, дети самостоятельно выполняли работу, которую до этого делали взрослые — уборщица, воспитатель, т.е. брали на себя функции взрослых и выступали как участники их деятельности или их помощники.

Результаты показали, что в ходе обучения и по мере овладения умениями, требующимися для бытового труда, тенденция к самостоятельному выполнению трудовых задач возрастала. Самостоятельное выполнение первого, даже самого простого, поручения играет роль пробы сил, вселяет в ребенка уверенность и имеет большое значение для дальнейшего развития самостоятельности. Умение выполнить задание по бытовому труду влияет на возникновение новых форм взаимоотношений в коллективе детей: дети научаются работать совместно, распределять между собой обязанности, договариваться друг с другом. Воспитательное влияние трудовой деятельности на личность огромно.

Особенно интересно отметить, что, по мнению Б.Г. Ананьева, при ближайшем рассмотрении игра оказывается лишь средством развития других видов деятельности, но не основной формой развития ребенка в дошкольном возрасте, как это обычно утверждается. В результате психологического анализа процессов обучения и игры Б.Г. Ананьев приходит к выводу о том, что основными формами деятельности индивида являются познание (всемирно-исторический процесс целенаправленного и обобщенного отражения людьми объективных законов природы, общества и самого сознания) и общение. Игра же, по словам Б.Г. Ананьева, — результат развития более общих основных форм его деятельности — познания и общения.

Представляются интересными в этом отношении сдвиги в дошкольном воспитании. Дело не только в том, что в систему дошкольного воспитания введены элементы обучения и тем самым более непосредственно закладываются основы учебной деятельности, необходимые для школьного обучения. Правда, это нововведение тоже показательно, так как оно свидетельствовало об ошибочности представления, о том, будто развитие игры само по себе подготавливает ребенка к учению. Следовательно, как в отношении связей «учение — труд», так и связей «игра — учение» не подтвердилась гипотеза о том, что одна форма деятельности возникает из другой вследствие внутренних законов индивидуального развития. Больше того, оказалось, что не только учение должно быть более ранним в сочетании с игрой у дошкольников, но и сам труд в виде так называемого самообслуживания и простейших операций общественно полезной деятельности должен иметь место в детском саду.

В работах Б.Г. Ананьева (существует попытка) и в работе В.И. Тютюнника (более настойчиво) присутствует идея о ведущем значении в психическом развитии ребенка не игры, а труда («любимого занятия»).

Развитие трудовой деятельности в дошкольном возрасте.

Новыми видами деятельности ребенок овладевает не сразу, а постепенно. Вначале он выполняет самые простые, элементарные действия. Потом эти действия усложняются, становятся все более разнообразными. Эти изменения связаны с двумя планами деятельности ребенка. Первый план — это изменение *результата* деятельности, второй план касается самого *процесса* деятельности. Что касается первого плана, то можно с уверенностью сказать, что по мере развития деятельности ее результаты становятся все более весомыми: обучаясь действиям конструирования, ребенок сначала строит под руководством взрослого только самые простые вещи. В ходе развития этих действий постройки, возводимые ребенком, усложняются, включая все больше разнообразных деталей.

Трудовое воспитание детей как в условиях общественного, так и семейного воспитания, считает Б.Г. Ананьев, начинается с организации режима и образа жизни при активном участии самого ребенка посредством так называемого самообслуживания. Затем уже в специальных условиях общественного воспитания (детского сада, особенно школы) эта элементарная форма трудовой деятельности сочетается с разнообразными действиями общественно полезной работы, являющейся исключительно важным средством воспитания подрастающих поколений. Лишь на основе постепенного *накопления* практического опыта различных видов трудовой деятельности и усвоения суммы научных знаний становится возможным переход к производительному труду (в подростковом возрасте) в собственном, экономическом смысле слова.

Изменения, происходящие в деятельности ребенка дошкольного возраста, как отмечалось выше, имеют и второй план, касающийся развития самой деятельности. В данном случае имеют в виду овладение ребенком новыми видами *внешних* и *внутренних* действий. Так, внешние действия, которые усваивает ребенок, становятся источником внутренних, психических действий. Их соотношение в ходе выполнения деятельности постепенно изменяется. Если на первых порах преобладают внешние действия, то впоследствии решающую роль начинают играть действия внутренние. Например, в конструировании маленькие дети комбинируют, пока не получится нечто похожее на какую-либо вещь. Старшие дети самую важную работу проделывают при помощи внутренних действий: создают замысел конструкции, а затем реализуют его путем внешних действий со строительным материалом.

Развитие деятельности ребенка, по мнению Л.А. Венгера и В.С. Мухиной, включает совершенствование каждого вида деятельности — овладение все более сложными действиями при возрастающей роли внутренних, психических процессов.

На протяжении дошкольного возраста характер трудовой деятельности изменяется. Младшие дошкольники, по словам А.В. Запорожца, выполняют трудовые задания не ради получения какого-либо результата, а ради удовольствия, которое им доставляет самый процесс деятельности. Границы между игрой и трудом, серьезным делом и забавой еще не определились. Малыша, например, просят принести зонтик, а он, возвращаясь, скачет на нем, как на лошади. Ему предлагают вымыть блюдце, а он пускает его по воде, как лодку.

Неумение планировать свои действия и подчинять их сознательно поставленной цели, а также ограниченный запас трудовых навыков мешают младшим дошкольникам справиться со сложным трудовым заданием. Поэтому они ограничиваются лишь самой простой работой: помогают накрывать на стол, принимают участие в подготовке комнаты к занятиям, могут полить цветок, накормить рыбку и т.п.

Трудовая деятельность дошкольника среднего возраста становится сложнее и разнообразнее. Ребенок начинает отличать труд как серьезное дело от игры. Интерес к процессу деятельности начинает сочетаться с интересом к результату, продукту труда. Вместе с тем создание известного замысла последующих действий начинает предшествовать их реальному выполнению.

Продолжается накопление трудовых навыков. В выполнении трудовых заданий ребенок обнаруживает больше самостоятельности, меньше зависит от помощи взрослых.

Старший дошкольник интересуется уже не только непосредственными результатами своей деятельности, но и тем значением, которое она имеет для других людей. Начинают складываться высокие мотивы общественно полезного человеческого труда. Вместе с развитием мотивов трудовой деятельности идут формирование волевых качеств и накопление определенных трудовых навыков. Старшие дошкольники с увлечением мастерят что-либо из бумаги или из дерева, с удовольствием помогают взрослым в их домашней работе, более ответственно и сознательно относятся к даваемым им поручениям. Правильно организованный труд способствует развитию детского ума (знакомство с простейшими явлениями механики, со свойствами различных материалов и т.д.) и волевых качеств (целеустремленность, дисциплинированность, настойчивость в преодолении препятствий).

В работе Тютюнника теоретически обоснована возрастная периодизация трудового развития в онтогенезе и экспериментально установлены ее начальные стадии, а именно: а) стадия объекта труда — с рождения; б) стадия субъекта потребительного труда — от 12—18 месяцев; в) стадия субъекта исполнительного (производительного) труда — с пятого года; г) стадия субъекта творческого труда — с шестого года. Механизм смены одной стадии на другую не означает авто-

матическую смену ведущего типа деятельности, а только изменения формы взаимодействия ребенка со взрослым при сохранении содержания. Трудовое развитие при таком подходе представляет собой не линейный процесс, а фуркацию — разветвление новых форм взаимодействия, в которых ребенок способен выступать как равноправный субъект; новые формы труда не отменяют предыдущие, а осуществляются и взаимодополняют друг друга. Внутри каждой стадии в определенной последовательности, с точки зрения В.И. Тютюнника, должны быть выдержанные фазы (или типы) взаимодействия ребенка и взрослого: а) фаза прямого научения (подчинения); б) фаза совместно разделенного взаимодействия; в) фаза внешнего контроля за самостоятельной деятельностью; г) фаза самостоятельной деятельности (творческой или исполнительской).

Механизм влияния труда на психическое развитие ребенка

Трудовая деятельность только начинает складываться в дошкольном возрасте, однако она оказывает существенное влияние на развитие психики ребенка, на формирование его личности. Основным, пожалуй, здесь может быть положение, согласно которому в специфичности труда как вида деятельности, все звенья которой подчинены получению итогового результата, и скрыто его непреходящее значение для психического развития ребенка. Психология и физиология дают нам представление о механизме влияния труда на психическое развитие ребенка.

Физиология

Сначала обратимся к физиологии и проследим, какое объяснение роли практики в познании человеком окружающего мира дает учение И.П. Павлова о двигательном анализаторе. Как показали физиологические исследования, двигательная область коры является таким же анализатором, как и другие области больших полушарий, и производит расчленение бесчисленных сигналов, идущих от работающих мышц.

Поскольку успех всякой практической деятельности зависит в первую очередь от того, насколько точно соответствуют совершаемые движения обстоятельствам и насколько обеспечивают они изменение действительности в соответствии с потребностями человека, сигналы двигательного анализатора в первую очередь приводятся в соответствие с этой действительностью, дают наиболее достоверные

знания о ней. Поэтому показания других анализаторов (зрительного, слухового, кожного) в дальнейшем проверяются двигательными сигналами, получают в них деловое подкрепление, в результате чего происходят усовершенствование и уточнение представлений об окружающей действительности. И.П. Павлов, например, указывает на роль двигательного анализатора в развитии зрительного восприятия окружающих предметов, их величины, рельефа поверхности и т.д.

В процессе практической деятельности, направленной на удовлетворение потребностей человека, одни восприятия, представления, понятия, адекватно отражающие окружающую действительность, правильно ориентирующие человека в его деятельности, приводят к достижению необходимых практических результатов и благодаря этому закрепляются. Другие восприятия, представления, понятия, будучи ложными, дезориентируют человека, ведут к неправильным действиям и вследствие неподкрепления затормаживаются, отмирают.

Психология

В первом ряду исследований значения детского труда для последующего развития личности ребенка стоят известные всему миру выдающиеся достижения отечественных ученых И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова по обучению и воспитанию слепоглухонемых детей. И.А. Соколянский и А.И. Мещеряков считают, что потребности ребенка в еде, в активности и в общении лежат в основе всех остальных потребностей человека. Обучение труду и практическое участие в труде являются единственно правильным путем формирования личности, делает вывод А.И. Мещеряков. Он обращает внимание на необходимость своевременного и правильного отношения взрослого к активности ребенка при обучении его первым трудовым действиям. Поэтому И.А. Соколянский и А.И. Мещеряков постоянно обращают внимание воспитателей на необходимость предоставления ребенку самостоятельности в удовлетворении потребностей с использованием средств и предметов труда. Когда воспитатель учит ребенка есть самостоятельно ложкой, то он сначала вкладывает ложку в руку ребенка и действует рукой ребенка с ложкой, следя при этом за малейшей попыткой ребенка совершить требуемое действие самостоятельно, как только воспитатель почувствует усилие руки ребенка, он должен тут же отпустить свою руку и предоставить ребенку возможность поднести ложку ко рту самому. Своевременное предоставление ребенку возможности действовать самостоятельно и разумно приводит к формированию у него потребности в такой деятельности.

Выводы из исследований Соколянского и Мещерякова: своевременное включение детей в трудовую деятельность, направленную на удовлетворение их потребностей, составляет базис дальнейшего психического развития слухоглухонемых детей по человеческому типу.

В процессе практической деятельности происходят постепенное развитие психики, совершенствование психических процессов, уточнение и обогащение познания окружающей действительности, отмечает А.В. Запорожец, ссылаясь на работы И.П.Павлова.

Своеобразие психологической стороны трудовой деятельности связано прежде всего с тем, что по своей объективной общественной сущности труд является деятельностью, направленной на создание *общественно полезного продукта*. Труд — это всегда выполнение определенного задания; весь ход деятельности должен быть подчинен достижению намеченного результата; поэтому труд требует планирования и контроля за его выполнением, поэтому он всегда включает определенные обязательства и требует внутренней дисциплины. Психологическая установка трудящегося в корне отличается от установки играющего человека. Труд является необходимым условием формирования нравственных качеств личности.

Д.Б. Эльконин рассматривает труд в ряду продуктивных видов деятельности и подчеркивает, что общей чертой для продуктивных видов деятельности является то, что в них существует своеобразное отношение между представлением и действием. В этих видах деятельности ребенок идет от представления о предмете или явлении к его материальному воплощению. А в процессе материального воплощения уточняется и само *представление о предмете*.

Рассматривая труд ребенка-дошкольника в ряду продуктивных видов деятельности, Д.Б. Эльконин неоднократно делает ссылки на то, что ограниченность материалов по психологическому анализу детского труда в дошкольном возрасте не позволяет пока дать развернутое изложение подлинного значения различных форм труда детей для формирования их личности.

Сам процесс труда может быть и обычным в той или иной мере, в той или иной части своей бывает более или менее трудным, требующим напряжения, усилий, в преодолении не только внешних, но и внутренних препятствий. Поэтому в труде выработались и для труда требуются *воля и произвольное внимание*, необходимые для того, чтобы сосредоточиться на непосредственно непривлекательных звеньях трудового процесса.

Во всяком труде, в том числе и физическом, участвуют и умственные процессы, так же как в каждом труде, в том числе и умственном, участвуют те или иные движения. В труде как в реальной деятельности человека участвуют в той или иной мере все стороны его *личности*.

Но различие объективного характера и организации различных видов труда приводят к тому, что и в психологическом и, в частности, в интеллектуальном отношении они оказываются неоднородными.

В каждом виде труда имеется своя более или менее сложная техника, которой необходимо овладевать. Поэтому в труде всегда более или менее значительную роль играют *знания и навыки*. Без знания и навыков невозможен никакой труд. Особенно значительную роль знания приобретают в более сложных видах труда. Однако в каждом труде всегда приходится учитывать изменяющиеся условия, проявлять известную инициативу и, сталкиваясь с теми или иными неожиданными обстоятельствами, решать новые задачи. Поэтому всякий труд включает в той или иной мере *интеллектуальные, мыслительные* процессы более или менее высокого уровня. И наконец, в какой-то мере всегда представлен в труде и момент *изобретения, творчества*. Все виды практической деятельности человека по своим задачам, а также по способу своего осуществления носят коллективный, общественный характер. Участвуя в той или иной области практической деятельности (выполняя производственные задания, ведя политическую работу, занимаясь научными исследованиями и т.д.), человек действует *согласовано с другими людьми*. Он вынужден считаться с определенными общественными требованиями, согласовывать свои усилия с усилиями других участников общего дела, добиваться общественно полезного результата. Труд оказывает большое влияние на *умственное развитие* ребенка. Известно, что одним из главных условий умственного развития является активность школьника — все умственные процессы лучше формируются, когда учащиеся целенаправленно действуют. В труде воспитываются *внимание и наблюдательность* по отношению к деталям предмета, кдвигающимся предметам, к изменениям в процессах и т.п. Труд связан с *запоминанием* фигур, форм, расстояний, движений. Он приучает к конкретному деловому мышлению, проверяемому результатами работы, продукцией, его количественными и качественными показателями. Работая, ученик практически анализирует и синтезирует, сравнивает, обобщает, выносит суждение, делает выводы. Решение производственных задач тренирует сообразительность, ориентировку, находчивость.

Существенной особенностью продуктивных видов деятельности является то, что они способствуют познанию ребенком своих собственных сил и возможностей. Чем старше становятся дети, тем все больше они замечают несоответствие своих замыслов получаемым результатам, находя причину этого в уровне собственных умений. Это приводит к тому, что ребенок начинает вычленять из своей деятельности отдельные, частные умения. И уже к старшему дошкольному

возрасту он научается ставить задачи по овладению такими отдельными умениями, выделенными из совокупной деятельности по изготовлению какого-либо предмета. Это связано с постановкой перед собой учебной задачи. Возникновение оценки своих возможностей, а также принятия ребенком элементарных учебных задач по овладению самой техникой действий является важным итогом развития этих видов деятельности в дошкольном возрасте. Виды деятельности ребенка-дошкольника, имеющие в результате какой-либо материальный продукт, обладают своей особой линией развития.

Однако нужно иметь в виду, что положительное влияние различных видов деятельности на развитие ребенка во многом зависит от методов педагогического руководства. Без правильного руководства эти виды деятельности не дают того эффекта в развитии психики ребенка, который может быть выявлен при искусной организации педагогического воздействия. При их отсутствии дети часто длительно задерживаются на одном и том же уровне развития своего восприятия, внимания, мышления, что, естественно, мешает полному использованию воспитательных возможностей, заключенных в разных видах изобразительной деятельности, в конструировании и т.п.

По мнению А.Р. Лурия, не всякое упражнение в той или иной деятельности оказывает эффективное влияние на развитие ребенка. В отношении каждой деятельности должен быть найден такой метод ее организации, при котором ребенок не только приобретет новые умения, но — и это главное — у него происходит переход на более высокую ступень психического развития. Однако и те немногочисленные работы, которые Д.Б. Эльконин приводит, по его мнению, показывают, что трудовая деятельность детей при правильной ее организации и руководстве со стороны взрослых может оказывать существенное влияние на формирование наиболее ценных качеств личности ребенка. У него формируются положительное отношение к труду взрослых и *общественные мотивы* собственной трудовой деятельности, развивается самостоятельность, углубляется объективная *оценка* своих умений и умений товарищей, появляется самооценка, связанная с выполнением общественно значимой деятельности, и, наконец, формируются некоторые устойчивые черты поведения — *трудолюбие, настойчивость* и т.д.

Формирование позитивного отношения ребенка к труду

Речь пойдет о результатах экспериментальных работ Н.С. Лейтес, Л.А. Порембской, Я.З. Неверович, Л.А. Снигур. Обзор этих работ мы находим в работе Д.Б. Эльконина «Детская психология». Основная

задача, которую решают исследователи, — сделать так, чтобы труд не воспринимался как бремя, как непосильная ноша, но приносил радость ребенку.

Н.С. Лейтес исследовал одаренных детей с ярким проявлением способностей в раннем детстве. При всем различии тех областей человеческой деятельности, в которой проявляются необычайно высокие способности детей-вундеркиндов, их всех характеризует одно общее обстоятельство. Секрет выдающейся детской одаренности — в повышенной склонности к труду. В свою очередь повышенная работоспособность и тяга к деятельности приводят к раскрытию общеинтеллектуальной одаренности в раннем возрасте. Склонность к постоянной активности отличает всех детей, но фактором одаренности она становится лишь тогда, когда направляется в русло труда.

Л.А. Порембская изучала влияние бытового труда на формирование самостоятельности у детей. Она предположила, что стремление к самостоятельности возникает и развивается в зависимости от уровня овладения ребенком трудовыми умениями, т.е. обучение трудовым умениям является решающим при воспитании самостоятельности. Далее, по мнению исследователя, проявление самостоятельности не исчерпывается приобретением некоторой независимости от взрослых в практической жизни; основное его значение в том, что благодаря освоенным трудовым умениям ребенок вступает в качественно новые социальные связи; в его сознании происходят глубокие изменения, которые способствуют формированию его личности в целом. В экспериментальном исследовании было организовано обучение детей дошкольного возраста умениям, необходимым для осуществления бытового труда, организовано самостоятельное выполнение детьми некоторых видов труда, осуществлявшихся до этого взрослыми.

В младшей группе детского сада это были протирание листьев растений, накрывание на стол и помощь воспитателю в подготовке к занятию; в старшей группе — различные дежурства и обслуживание себя (пришивание пуговиц, чистка одежды и обуви и т.п.). Осуществляя эти виды бытового труда в детском саду, дети самостоятельно выполняли работу, которую до этого делали уборщица, воспитатель, т.е. брали на себя функции взрослых и выступали как участники их деятельности или их помощники.

Результаты показали, что в ходе обучения и по мере овладения умениями, требующимися для бытового труда, тенденция к самостоятельному выполнению трудовых задач возрастала.

Самостоятельное выполнение первого, даже самого простого, поручения играет роль пробы сил, вселяет в ребенка уверенность и имеет большое значение для дальнейшего развития самостоятельности. Умение выполнить

задание по бытовому труду влияет на возникновение новых форм взаимоотношений в коллективе детей: дети научаются работать совместно, распределять между собой обязанности, договариваться друг с другом. Воспитательное влияние трудовой деятельности на личность огромно.

Я.З. Неверович в качестве главного условия формирования у детей мотивов их собственной трудовой деятельности называет включение ребенка в единый трудовой процесс. Для возникновения общественных по своему содержанию мотивов у ребенка дошкольного возраста необходимо, чтобы связь между мотивом и содержанием выполняемого задания была ясна ребенку.

Исследования Я.З. Неверович показали, что при ознакомлении с трудом взрослых у детей старшего дошкольного возраста может быть сформировано представление об общественной значимости труда. Дети начинают понимать, что взрослые трудятся для других людей и что именно это составляет основное содержание их труда. Однако такие представления не являются еще достаточно актуальными и не определяют отношения детей к их собственному труду.

Я.З. Неверович в экспериментальном исследовании осуществила такую организацию труда, при которой продукт, получаемый детьми в результате труда, включался затем в трудовую деятельность взрослых. Дети изготавливали деревянные колышки для грабель. Эти колышки сдавались затем в колхоз. Значение своего труда стало мотивом деятельности самого ребенка. Дети почувствовали себя участниками большого, важного, настоящего дела взрослых.

Исследование Я.З. Неверович показало, что представления о труде взрослых можно сделать у детей старшего дошкольного возраста мотивами их собственной трудовой деятельности и тем самым сформировать положительное отношение к труду взрослых. Главное условие этого заключается в том, чтобы ребенок чувствовал себя включенным в единый со взрослым трудовой процесс.

Я.З. Неверович изучала мотивы трудовой деятельности детей дошкольного возраста.

В своем исследовании она предлагала одно и то же трудовое задание при различных мотивировках детям различных возрастных групп (3 года — 6 лет 6 мес.) и наблюдала, как будут изменяться характер деятельности и стремление к достижению конечного результата в зависимости от содержания мотивов. Детям предлагались два задания — сделать салфеточку и сделать флажок — при следующих мотивировках: 1) для мамы; 2) для малышей; 3) для последующей игры; 4) ради игрового изображения труда взрослых; 5) для удовольствия от самого процесса деятельности. Оба задания были вполне доступны детям. Показателями влияния различных мотивов на трудовую

деятельность детей являлись: длительность трудовых усилий, качество выполненного задания, доведение его до конца, отношение детей к изготовленному предмету.

Суть эксперимента состояла в том, что между мотивом и содержанием задания существовали определенные отношения. В одних, например при изготовлении флажка для малышей, содержание задания прямо связано с тем, ради чего ребенок должен сделать флажок, в других — эта связь или совсем отсутствует, или не так очевидна для ребенка. Даже самые младшие дети оказались очень чувствительны к соотношению между содержанием трудового задания и мотивом деятельности, т.е. тем, ради чего это задание выполняется. Были получены следующие результаты исследования. В то время как изготовление салфеток в подарок маме принимается и доводится до конца большинством детей (причем даже некоторыми самыми младшими из них), изготовление флажка в подарок маме не принимается большей частью даже самых старших детей, и мотив, предложенный взрослыми, фактически подменяется другими мотивами. Выводы: если связь между общественным по своему содержанию мотивом — изготовить предмет для других — и содержанием выполняемой работы для ребенка очевидна, то уже и для самых младших детей мотив приобретает большую побудительную силу.

Исследование Я.З. Неверович показывает, что общественные по своему содержанию мотивы выполнения трудовой задачи в своей простейшей форме, в форме стремления сделать нечто полезное для другого человека, начинают складываться очень рано — уже в дошкольном возрасте. Такого рода мотивы могут приобрести для ребенка-дошкольника значительную побудительную силу, большую, чем мотивы личной пользы, или интерес к внешней, процессуальной стороне деятельности. Общественные по своему содержанию мотивы возникают не спонтанно, а усваиваются детьми в процессе их деятельности под руководством взрослых. Для того чтобы они были усвоены и приобрели побудительную силу, подчинив себе другие мотивы, необходимы некоторые условия, в частности важно, чтобы между мотивом и содержанием выполняемого ребенком задания существовала понятная для ребенка связь, соответствующая практике его взаимоотношений между людьми.

Динамика выполнения детьми поручений могла бы происходить более оптимальным путем при наличии согласованных действий взрослых, которые должны быть ориентированы на психологические особенности младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, считает Л. А. Снигур. Важно, чтобы требования по своим содержательным и формальным характеристикам строились с учетом индивидуальных особенностей детей, достигнутого уровня произвольности, не

вывали активности и самостоятельности, а способствовали развитию субъектности, т.е. способности ребенка воспринимать себя в качестве субъекта деятельности, ответственного и целеустремленного. По мнению автора, в младшем дошкольном возрасте поручение обозначает связь между выполнением как процессом, которым может быть увлечен ребенок, и получением заданного результата.

Л.А. Снигур выделяет продуктивные и непродуктивные требования. К *продуктивным* относят требования, которые продиктованы объективной необходимостью, а не вытекают из настроений взрослого, его желаний управлять дошкольником без учета его интересов и потребностей. Более действенными являются требования, которые убедительно аргументируются взрослыми, поддерживают уверенность ребенка в собственных возможностях как личности и успехе конкретного дела, предоставляют известную свободу выполнения. Отношение ребенка к трудовым поручениям в значительной мере определяется взаимоотношениями дошкольника со взрослыми в процессе совместной деятельности, испытывая на себе влияние многих факторов, в том числе отношения взрослых к труду, и необходимость трудового воспитания ребенка, особенностей выражения своего отношения к ребенку, его успехам. Продуктивность требований определяется степенью выражения взрослым уверенности в возможностях ребенка как личности и успехе в выполнении порученного дела, степени свободы, предоставляемой ребенку в ходе осуществления трудовой деятельности.

Непродуктивные требования не содержат развернутой аргументации, стимулируют мотивацию, основанную на авторитете взрослого. Воспитатели и родители, которые пользуются непродуктивными требованиями, сопровождают деятельность дошкольника негативными оценками, замечаниями, указаниями, предъявляемыми в жесткой назидательной форме.

Продуктивные требования обычно опираются в своей аргументации на социальную ценность, значимость для окружающих выполняемых поручений. Внимание ребенка, чьи усилия поощряются, акцентируется на позитивных аспектах деятельности. Оценочные суждения конструктивны, корректны по форме, направлены на поощрение самостоятельности, инициативы.

В.И. Тютюнник подчеркивает две позиции взрослых во взаимодействии с ребенком. Позиции взрослого во взаимодействии с детьми могут принимать две крайние формы, подчеркивает он: «Ты можешь» и «Ты не можешь». Первая позиция ведет к трансформации потребности ребенка в труде в потребность-способность к нему; вторая позиция формирует потребность ребенка в игре. В реальности такие крайние формы проявляются эпизодически, и поэтому потребность в труде и

потребность в игре сменяются у разных детей в разные периоды жизни. По мысли В.И. Тютюнника, шестой год жизни — это возраст, когда ребенок впервые способен сознательно осуществить творческую деятельность со значением для людей. Однако это возможно только при условии соответствия содержания, характера, степени и фазы взаимодействия взрослого с ребенком в данный возрастной период уровню развития сознания ребенка.

Это взаимодействие должно подчиняться действию закона: уровень развития личности конкретного ребенка тем выше, чем больше содержание, характер и степень взаимодействия с ним взрослых отвечает требованию развития полного объема компонентов самосознания субъекта творческого труда.

Под психологическим содержанием взаимодействия ребенка со взрослыми понимаются возможность и необходимость создания оригинального результата со значением для людей и развития полного объема компонентов самосознания субъекта труда. Под психологическим характером взаимодействия понимают сочетание коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения взрослого с ребенком. Под психологической степенью взаимодействия понимают число непосредственно коммуникативных, интерактивных, перцептивных контактов с ребенком в единицу времени (в целом это вся жизнь ребенка с момента рождения). Фазой (или типом) взаимодействия является изменение в рамках определенной формы характера и степени взаимодействия. В.И. Тютюнник выделил четыре такие фазы в рамках возрастного периода: прямого научения (подчинения), совместно-раздельной деятельности, внешнего контроля, самостоятельной (творческой или исполнительской) деятельности.

Сдвиги по фазам взаимодействия (перепрыгивание или задерживание) приводят к нарушению закона и деструкциям личностного развития. Каждая фаза взаимодействия на временной шкале онтогенеза соответствует требуемому уровню развития сознания личности на структурной шкале: фаза прямого научения соответствует эмоциональному уровню сознания личности; фаза совместно-раздельной деятельности — гностическому уровню; фаза внешнего контроля — моторному развитию; фаза самостоятельной деятельности — целостному уровню сознания. Уровни сознания личности определяются доминированием на каждой фазе актуализируемых в деятельности компонентов самосознания субъекта труда.

Процессы взаимодействия подвержены массе случайностей и являются стихийными (чаще не контролируются сознанием взрослого), а потому факты своевременного прохождения ребенком нижних порогов сензитивности психики к развитию личностных новообразо-

ваний редки. Обычно взаимодействие по своему содержанию, характеру и степени запаздывает по соответствующим возрастным способностям. Как результат — из детей, родившихся с гениальными способностями, реализуется только один на десять миллионов. То же самое верно и в отношении талантливых и просто способных к труду детей. Общество не способно создать условий для развития всех способных детей.

Еще один вывод работы В.И. Тютюнника — признание ведущей роли в развитии личности на всех возрастных периодах творческого труда, так как психологическое содержание этого вида деятельности совпадает с требованиями развития психологической структуры самосознания личности, в отличие от ролевой игры. Было замечено, что потребность ребенка действовать самостоятельно со средствами и предметами труда находится в зависимости от той позиции, которую занимает во взаимодействии с ребенком взрослый. Если он поощряет трудовые усилия ребенка, учит его способам действия со средствами и предметами труда, рассказывает «откуда хлеб пришел»; сам бережно обращается с предметами потребления, то это приводит к развитию внутренней позиции субъекта труда у ребенка. Если же он торопится сделать за ребенка то, что он в состоянии и — главное — хочет сделать сам, то внутренняя позиция субъекта труда имеет неполную структуру и в конечном итоге мы получаем деструктивную личность.

Общий генетический закон культурного развития ребенка, сформулированный Л.С. Выготским, работает и в этом случае. И если он не учитывается взрослыми, то их совместная с детьми деятельность не содержит в себе необходимых психолого-педагогических условий для развития внутренней позиции субъекта труда в период, наиболее чувствительный для ее развития.

Автор предлагает уточнить общий генетический закон культурного развития ребенка. Такая культурная функция, как «внутренняя позиция» субъекта труда, должна выходить на сцену не дважды, а трижды: сперва она должна появиться на стороне взрослого в виде его осознанного отношения к возможностям трудового развития ребенка на определенном возрастном этапе; затем она появится между ребенком и взрослым в виде такого содержания совместной деятельности, которая позволит ребенку сначала фактически стать субъектом труда, а затем осознать это свое положение; и наконец, в третий раз эта культурная функция станет внутренней позицией самого ребенка.

Потребность ребенка действовать как взрослый зачастую приводит к возникновению известного противоречия между желанием ребенка действовать и невозможностью осуществить это желание

самостоятельно. Автор анализирует причины, из-за которых дети начинают реализовывать свою потребность действовать как взрослые в ролевой игре: недостаток сил для адекватного выполнения трудовых действий со средствами и предметами труда взрослого, например автомобилем, самолетом и т.д.; отсутствие у детей знаний и умений для пользования средствами и предметами труда — не знают, как пользоваться пылесосом; не имеют материальной возможности — хочет мыть посуду, но не достает до мойки, чтобы делать это под струей воды; запрет взрослого — ребенок хочет стирать с мамой, но она считает, что дочь только разольет воду. Анализ этих причин показывает, что они могут быть устранены соответствующей позицией взрослого — если нет знаний, то необходимо научить, если нет материальных условий — их необходимо создать, сделав подставку, не запрещать, а сделать вместе и научить аккуратности. В.И. Тютюнник исследовал формирование у детей потребности действовать как взрослый (на примере дежурства детей в группе детского сада), выделив два необходимых для этого условия: стремление самого ребенка дежурить; понимание и поддержка этого стремления со стороны взрослых.

В качестве внешне наблюдаемых реакций со стороны ребенка были выделены следующие действия в ответ на предложение воспитателя подежурить: ребенок молча направляется в групповую комнату; поднимает руку, лицо обращено к воспитателю; обращается с просьбами «Я хочу», «Я буду»; берет фартук, начинает одевать; отнимает фартук у других; отмечает флажком свою картинку на доске дежурных; плачет, оказавшись лишним; просит: «Можно я завтра буду дежурить?»

Понимание и поддержка помощника воспитателя могут проявляться в следующих действиях: лицо помощника воспитателя обращено к детям в процессе работы; оказание помощи детям в затруднительных ситуациях; обучение детей способам действий со столовыми приборами; объяснение необходимости доведения работы до конца; коррекция ошибок; объяснение детям общественного значения труда; эмоциональная поддержка усилий детей на протяжении всего дежурства: детей благодарят за помощь, хвалят за старание, обращают внимание других детей на результаты работы дежурных и побуждают их оценить усилия своих товарищей. Результаты, полученные В.И. Тютюнником, печальны: ни в одном из наблюдений позиции помощника воспитателя не соответствовали обозначенным требованиям.

По данным Д.Б. Эльконина, Ван Вэнь-нин изучал осознание детьми дошкольного возраста своих трудовых обязанностей. У младших

дошкольников имеются лишь ограниченные и разрозненные представления о круге своих трудовых обязанностей; они не осмысливают еще ни порядка, ни способов выполнения отдельных трудовых операций. В большинстве случаев они принимают трудовые поручения как распоряжение со стороны воспитателя или как обязательный момент в режиме детского сада, но не понимают полезности своего труда для других. Дети этого возраста с большим желанием и увлечением выполняют трудовые поручения, но их главным образом привлекает не результат, а сам процесс труда. Взаимодействие между детьми наблюдается очень редко, каждый ребенок работает сам по себе, превращая выполняемые трудовые операции в своеобразную игру. В оценке своей работы и работы товарищей младшие дошкольники проявляют большую эмоциональность и субъективность. Себя и свою работу оценивают только положительно и часто преувеличивают свои заслуги. Работу других детей они оценивают не по качеству выполнения, а потому, какой репутацией в группе пользуется тот или иной ребенок. Главным критерием оценки и самооценки выполнения трудовых заданий у младших дошкольников являются сам факт участия в труде и оценка, даваемая их труду взрослыми.

Дети среднего возраста на основе накопления жизненного опыта и повышения требований к ним со стороны взрослых начинают понимать круг своих основных трудовых обязанностей и порядок их выполнения. Осознают общественную полезность своего труда как помощь взрослым или другим детям. Пытаются планировать свою деятельность. Чтобы добиться лучших результатов, вступают во взаимоотношения с другими детьми и проявляют при этом зачатки взаимной помощи, взаимопроверки и сознания ответственности за порученное дело. Все эти качества выполнения трудовых обязанностей еще очень неустойчивы и проявляются в условиях постоянного контроля за деятельностью со стороны взрослых.

При оценке работы других детей дошкольники часто обнаруживают объективный подход, принимая во внимание качество выполненной работы. Но в оценке собственной деятельности они часто хвалят себя незаслуженно и неохотно принимают замечания о недостатках своей работы. Старшие дошкольники могут отчетливо и полностью представлять круг своих трудовых обязанностей, порядок и способы выполнения трудовых поручений. Дети хорошо понимают общественную полезность своего труда и ответственность за порученное им дело и выражают готовность выполнять любое задание независимо от привлекательности. Большей частью они дают правильную оценку работы товарищей и очень редко хвалят себя, напротив, они часто проявляют скромность при оценке своей работы.

Родительские представления о роли труда

Пример 1.

Девочка, ученица 7-го класса, лежит на диване и читает книгу. В это время ее мама моет полы. Входит соседка и, увидев такую сцену, говорит девочке: «Что же ты лежишь, а мама моет полы?»

Но, как выяснилось из беседы, девочка невиновна в такой ситуации. Такова позиция мамы. «Самое главное для моей дочери сейчас — это учеба, — оправдывает свои действия мать. — А наработаться она еще успеет».

Пример 2.

«Только в труде возможно полноценное развитие ребенка, — считает другая мама. — Ибо в 15 лет ребенок уже не захочет "путешествовать" с метлой по дому и перевозить "груз" (разбросанные игрушки) в своем автомобиле. Залог успеха в воспитании (не только в нравственном плане, но и в плане психического развития, развития интеллектуального) — труд, ежедневный, кропотливый труд на благо другого человека».

Психологический анализ труда

То обстоятельство, что в трудовой деятельности все звенья подчинены ее итоговому результату, уже придает специфический характер *мотивации трудовой деятельности*: цель деятельности лежит не в ней самой, а в ее продукте. В силу общественного разделения труда положение становится все более специфичным. Поскольку ни один человек не производит все предметы, нужные для удовлетворения его потребностей, то мотивами его деятельности становится *продукт общественной деятельности*. Поэтому в труде складываются характерные для человека способности к действию дальнего прицела, опосредованная далекая мотивация, в отличие от действующей в порядке короткого замыкания короткой мотивации, которая характерна для животного, для реактивного, импульсивного действия, обусловленного моментальной ситуацией. Будет ли труд, в силу того что он осознается как обязанность, требовать напряжения, усилий, преодоления препятствий, испытывать-ся как ярмо, как бремя, как проклятие человека, зависит от общественного содержания, которое приобретает труд, т.е. от объективных общественных условий. Эти объективные общественные условия всегда находят себе отражение в мотивации трудовой деятельности, потому что труд всегда заключает не только отношение человека к вещи, к предмету — продукту труда, но и к другим людям. Поэтому в труде существенна не только техника труда, но и отношение человека к труду. Именно в нем обычно заключены основные мотивы трудовой деятельности человека.

Труд является насущной потребностью человека. Трудиться — значит проявлять себя в деятельности, претворять свой замысел в дело, воплощая его в материализованных продуктах; трудиться — это значит, объективируясь в продуктах своего труда, обогащать и расширять свое собственное бытие, быть создателем, творцом — величайшее счастье, которое вообще доступно человеку. Труд — основной закон развития человека.

Для психологического анализа трудовой деятельности помимо мотивации существенна психологическая природа тех процессов или операций, посредством которых она осуществляется. Основным и исторически первичным видом деятельности, в которой человек имеет глубокую потребность и в которой формируется его личность с ее направленностью, способностями и характером, является трудовая деятельность. Различают труд физический, требующий значительной мышечной работы, а часто и силовой нагрузки, и труд умственный, обычно не связанный с тяжелой мышечной работой. Труд рассматривают также как учебный и общественно полезный. Учебный труд имеет своей целью подготовку молодежи к жизни путем освоения того, что добыто предшествующими поколениями: приобретения знаний, умений, навыков, необходимых для дальнейшей трудовой деятельности, для общего развития личности. Общественно полезный труд направлен на создание материальных и культурных ценностей для общества.

Труд не только совершенствует *отдельные психические процессы учащегося*: точность и четкость восприятия, гибкость и прочность памяти, наблюдательность, но и оказывает влияние на *личность школьника в целом*: на *характерологические черты, волевые качества, воображение, активность, инициативность*.

Наша справка

Венгер Леонид Абрамович (1925—1992) — доктор психологических наук. Научный руководитель программы «Развитие», ориентированной на развитие умственных способностей и творчества в дошкольном детстве.

Запорожец Александр Владимирович (1905—1981) — отечественный психолог. Разрабатывая основы теории деятельности, раскрыл роль практических действий в генезисе познавательных процессов. Выявил значение ориентировочной деятельности в регулировании поведения. Запорожцу принадлежит концепция о самооценности дошкольного периода развития, согласно которой основной путь развития ребенка — амплификация развития, обогащений ребенка, наполнение наиболее значимыми для дошкольника формами и способами деятельности.

Лурия Александр Романович (1902—1977) — отечественный психолог, основоположник нейропсихологии.

11. О. А. Шаграева

Мухина Валерия Сергеевна — доктор психологических наук, специалист в области возрастной психологии. Разрабатывает концепцию становления самосознания личности на разных этапах онтогенеза и методы коррекционной работы.

Формы проведения практических занятий по теме «Труд как вид деятельности ребенка-дошкольника»

Цель: проследить механизм влияния труда на формирование личности дошкольника.

Вариант 1. Семинар «Труд в ряду видов деятельности ребенка дошкольного возраста»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите теоретический материал темы. Составьте подробный план и рисунок-схему основных понятий. Обратите внимание на фамилии исследователей, работавших и работающих в этой области. Подготовьте ответы на вопросы, вынесенные на обсуждение.

Ход занятия

На обсуждение выносятся следующие вопросы:

- а) труд как понятие;
- б) труд в ряду других видов деятельности ребенка дошкольного возраста;
- в) механизм влияния труда на психическое развитие ребенка;
- г) формирование позитивного отношения к труду.

Вариант 2. Групповая дискуссия на тему

«Может ли трудовая деятельность ребенка быть ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста»

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите теоретический материал. Систематизируйте его для себя. Какие вопросы вам кажутся наиболее важными, какие на ваш взгляд являются дискуссионными? Как бы вы сформулировали свое отношение к позициям С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Д.Б. Эль-конина, В.И. Тютюнника о месте и роли труда в жизни дошкольника, о значении труда для психического развития ребенка? Повторите материал, прочитанный вами по теме «Игра как ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста».

Какой позиции вы придерживаетесь в заочном споре крупнейших психологов нашей страны о роли труда в жизни человека? Сформулируйте свою позицию. Подберите аргументы в защиту своей позиции, обратив внимание прежде всего на свою профессиональную деятельность. Зафиксируйте их в тетради.

Ход занятия

Группа разбивается на две команды, каждая из которых отстаивает мнение одной из сторон. Нужна ли игра ребенку? Ответ на этот вопрос не кажется таким уж однозначным. Вспомните, как много времени в условиях детского сада имеют дети для того, чтобы играть в сюжетно-ролевые игры. Раздаются даже мнения некоторых практиков, что ведущим видом деятельности ребенка-дошкольника являются занятия. Но может быть ведущим видом деятельности можно считать труд? Ведь, по мнению В.И. Тютюнника, игра возникает лишь в том случае, когда ребенку не позволяя быть полноправным участником жизни взрослых людей. Что думаете вы по этому поводу?

Вариант 3. Научная конференция

«Труд дошкольника: актуальные проблемы на современном этапе развития науки»

Как подготовиться к практическому занятию

Соберите для выполнения данной работы коллектив ваших сокурсников (5—6 человек), с которыми вы хотели бы вместе поработать над проблемой, вынесенной в название конференции. Процесс подготовки предполагает работу с литературой: чтение статей, опубликованных в психологических журналах («Вопросы психологии», «Психолог в детском саду» и др.). Прочтите 2—3 статьи из выбранного вами списка. Систематизируйте прочитанное. Обсудите материал с вашими коллегами. Вместе составьте текст общего выступления. Определите форму представления материала. Подготовьте к выступлению необходимые материалы. Это могут быть рисунки, графики и пр. Можно подумать и о вопросах, которые можно было бы адресовать аудитории слушателей.

Ход занятия

Каждая группа представляет итоги своей работы, говоря не только о том, что собрано, но и как осуществлялась работа. Все говорят о находках, открытиях. Что вам показалось важным? Какие

11*

исследования стоит взять на заметку будущим специалистам? Задайте аудитории вопросы, на которые сами вы не нашли ответы.

**Вариант 4. Научная конференция на тему
«Труд дошкольника: диагностика развития
и методы исследования»**

Как подготовиться к практическому занятию

Обратитесь к учебному пособию Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афоньки-ной. В главе, посвященной методам исследования трудовой деятельности ребенка-дошкольника, приводится широкий спектр методов, позволяющих получить представление о тех или иных особенностях ее развития на данной возрастной ступени. Остановите свой выбор на одном из методов. Проведите исследование. Обработайте полученный материал. Сформулируйте выводы. Подготовьте сообщение о полученных результатах.

Ход занятия

Работа проводится в группах. Обобщаются результаты, полученные в ходе исследований каждым из участников. Готовится краткое изложение материала для всей аудитории. Важно ответить на следующие вопросы:

какие аспекты трудовой деятельности ребенка изучались участниками группы;
какие методы использовались;
какие результаты были получены;
к каким выводам пришла группа, прослушав сообщения о проведенных исследованиях.

Вопросы для самопроверки

1. Сформулируйте определение категории «труд» в узком и широком смысле слова.
2. Какие формы труда вам известны?
3. В чем суть потребительной и производительной форм труда?
4. В чем суть творческой и исполнительской форм труда?
5. Назовите виды труда ребенка дошкольного возраста.
6. Определите роль труда в филогенетическом развитии человека. Обозначьте свою позицию по этому вопросу.

7. Каково значение труда в онтогенетическом развитии человека?
8. Определите место и специфику труда в ряду других видов деятельности дошкольника.
9. Каков механизм влияния труда на психическое развитие и формирование личности ребенка?
10. Каковы психолого-педагогические условия формирования позитивного отношения ребенка к труду?

Литература

- Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания. — М.; Воронеж, 1996.— С. 158—196.
- Венгер Л.А., Мухина В.С.* Психология. — М., 1988. — С. 34.
- Запорожец А.В.* Психология. — М., 1953.
- Тютюнник В.И.* Начальные этапы онтогенеза субъекта творческого труда. — М., 1994.
- Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.* Практикум по детской психологии. — М., 1995.— С. 147—163.
- Эльконин Д.Б.* Детская психология. — М., 1960. — С. 187—195.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ И ВУЗЕ

В главе поднимаются наиболее важные вопросы и проблемы преподавания психологических дисциплин в педагогических колледжах и вузах. Здесь предлагаются пути решения обозначенной проблемы в целях популяризации психологических знаний и формирования психологического мышления у будущих педагогов и воспитателей, детских практических психологов.

В литературе, посвященной актуальным вопросам преподавания психологии в высшей школе, исследуются по крайней мере четыре круга проблем.

Один из них посвящен вопросам соотношения теоретического и практического знания в рамках психологической науки. Здесь отмечаются основные тенденции в изменении взглядов, вкусов и предпочтений как самих психологов, так и общества в целом.

Второй круг проблем касается вопросов усвоения психологических знаний студентами высших учебных заведений. Особую озабоченность исследователей вызывает процесс овладения студентами системой понятий психологической науки

Третий круг проблем — соотношение процессов обучения и мышления. Здесь обсуждаются вопросы взаимовлияния мыслительных процессов, уровня развития мышления учащихся, с одной стороны, и процесса обучения — с другой. Подчеркивается важность формирования у студентов особого склада мышления. Одни авторы ведут речь о системном мышлении (В.Ю. Петров, О.А. Шаграева), другие — о необходимости формирования мышления психологического (Б.Ц. Бадмаев).

При этом формирование именно психологического мышления будущих педагогов рассматривается в качестве основного пути гуманизации образования.

Достоинство системного мышления видится в том, что оно позволяет гармонично соединить в единую картину самые разнообразные и самые противоречивые теоретические концепции и методологические подходы, имеющиеся в психологической науке в настоящее время. Будущему педагогу чрезвычайно важно осознать эту гармонию и взаимодополняемость достижений, имеющихся в области психологического знания.

Особенности переноса теоретических знаний, приобретаемых студентами в процессе обучения, в сферу решения практических задач, с которыми они столкнутся впоследствии в своей профессиональной деятельности, также являются предметом специальных исследований в психологии обучения.

Четвертый круг проблем, который также заслуживает внимания, — это проблемы, связанные с преподаванием психологических дисциплин в непсихологических вузах. Это особая проблема. Достаточно широко обсуждается она в психолого-педагогической литературе. Ей посвящаются работы специальных секций в рамках научных конференций. Одна из таких конференций — «Развивающая психология — основа гуманизации образования» — прошла в Москве в 1998 году. В своей работе мы попытаемся задать возможные параметры (методологического и методического плана) преподавания психологических дисциплин в педагогическом колледже и вузе. Мы обратимся к психолого-педагогической литературе по методологическим и методическим проблемам преподавания психологии на современном этапе. Определим статус психологических дисциплин в структуре педагогического образования, обозначив их основное назначение и функции. Рассмотрим возможные формы и методы работы с аудиторией при изучении психологических дисциплин в условиях педагогического колледжа и вуза. Раскроем некоторые закономерности функционирования познавательных процессов в процессе обучения.

Объект исследования — студенты и слушатели педагогического факультета дошкольного отделения МГПУ, преподаватели колледжей, слушатели семинара для психологов факультета переподготовки и повышения квалификации при МГПУ, слушатели Московского института повышения квалификации работников образования, студенты педагогических колледжей. Предмет исследования: методология и методика преподавания психологических дисциплин; форма и содержание педагогического процесса; основные этапы процесса обучения; формы и методы активизации мыслительной деятельности учащихся, ожидания студентов и слушателей, их эмоциональное состояние в период обучения.

Психологические дисциплины в структуре педагогического образования имеют особый статус. Они не есть цель. Они — средство для построения эффективной деятельности будущего педагога по воспитанию гармонично развитой и здоровой личности человека.

Понимание того факта, что психологические дисциплины в структуре педагогического образования являются не целью, а средством, задает новые критерии в оценке получаемых студентами знаний. Такими критериями являются не только четкое знание формулировок и

определении основных понятий, но и умение анализировать окружающую действительность с опорой на них.

Системный подход к анализу процесса обучения; принцип дифференциации как принцип построения содержания учебных дисциплин; концепция П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий; положения отечественной психологии о структуре учебной деятельности; достижения в области когнитивной психологии позволят разрешить целый ряд проблем педагогического процесса, способствовать активизации когнитивных процессов слушателей, обеспечат перенос теоретических знаний студентов в русло их будущей практической деятельности.

Построение учебных курсов с опорой на социальный запрос слушателей позволяет поднять эффективность преподавания психологических дисциплин на более высокий уровень. Овладение учащимися средствами мыслительной деятельности повышает эффективность обучения.

Ключевые понятия психологической науки, основные закономерности детского развития, личность самого учащегося, методы и приемы усвоения учебного материала должны стать предметом специального рассмотрения в ходе изучения психологических дисциплин. Внедрение в практику преподавания теоретических курсов разнообразных форм проведения семинарских и практических занятий позволит приобрести будущим специалистам необходимые навыки практической работы и укрепить свои знания в области теоретической психологии.

История вопроса, который обсуждается в данной статье, корнями уходит в несколько иную область научного знания. Эта область связана с проблемами развития и воспитания ребенка первых лет жизни в условиях семейного воспитания, о чем пишут Л.Ф. Обухова и О.А. Шаграева.

Проведенное исследование показало, что «образ жизни семьи» — категория, позволяющая систематизировать определенный перечень психологических и социально-экономических характеристик семьи, оказывающих влияние на детское развитие. Среди них — организация физического пространства маленького ребенка, система внутрисемейных отношений, стиль общения, принятый в семье, характер дисциплинарных воздействий, практика ухода за ребенком. Особое же место в структуре образа жизни семьи было отведено так называемому когнитивному компоненту, включающему в себя систему взглядов, представлений и верований родителей. Так, было выяснено: взгляды и представления родителей о закономерностях детского развития, находя свое воплощение и реализуясь в родительском поведении, оказывают влияние на формирование личности растущего человека, формируют новые поведенческие паттерны малыша.

Полученные в данном исследовании результаты, однако, выходят далеко за рамки семейной проблематики. Ибо в исследованиях тако-

го рода, как правило, различают две группы людей, участвующих в процессе воспитания ребенка: одни имеют специальное образование или непосредственное отношение к академической науке, другие такого образования не имеют.

С позиции известного голландского психолога П. Хейманца, просвещение способно существенно повлиять на изменение взглядов и представлений взрослого человека (родителя, педагога, воспитателя) о детском развитии. Именно таких изменений мы вправе ожидать от будущих специалистов, обучающихся в педагогических колледжах и вузах. Однако, согласно имеющимся данным, проблема повышения эффективности изучения наук, вопросы методологии и методики преподавания учебных дисциплин в высшей школе, в том числе и психологии, остаются до настоящего момента чрезвычайно актуальными и насущными. Требуемая перестройка учебы, пишет Б.Ц. Бадмаев, как того требуют психологические законы усвоения знаний, должна затронуть как содержательную (чему учить), так и методическую (как учить) сторону обучения. Перечень основных понятий, позволяющих раскрыть и наметить пути решения поставленной проблемы, достаточно широк: теория и практика; психология и педагогика; методология и методика; психология академическая и психология практическая; когнитивная психология и когнитивное обучение; обучение развивающее; учебная деятельность и ее задачи; познавательные процессы и структура мысли; обобщенные базальные схемы мышления и репрезентативные когнитивные структуры.

Психология — наука о закономерностях, механизмах и фактах психической жизни человека и животных. Педагогика — наука о воспитании человека; раскрывает сущность, цели, задачи и закономерности воспитания, его роль в жизни общества и развитии личности, процесс образования и обучения.

Сотрудничество педагогики и психологии в деле воспитания и обучения человека имеет давнюю историю. По мнению одного из классиков отечественной педагогики К.Д. Ушинского, педагогика может успешно разработать план воспитания целостной личности, только опираясь на весь комплекс наук о человеке, в центре которых находится психология. Мы не говорим педагогам, поступайте так или иначе, писал К.Д. Ушинский, но говорим им, изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразуясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить.

Методология — система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

В современном научном знании термином «методология» обозначают три различных ее уровня: общая методология — некоторый общий

философский подход, общий способ познания, принимаемый исследователем; частная (или специальная) методология — совокупность методологических принципов, применяемых в данной области знания. Частная методология, как отмечает Г. М. Андреева, есть реализация философских принципов применительно к специфическому объекту исследования. Это тоже определенный способ познания, но способ, адаптированный для более узкой сферы знания. И наконец, методология как совокупность конкретных методических приемов исследования, что чаще в русском языке обозначается термином «методика».

Методика — совокупность методов, приемов целесообразного проведения какой-либо работы; отрасль педагогической науки, исследующая закономерности обучения определенному учебному предмету. Метод — способ построения и обоснования системы философского и научного знания; совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности.

В настоящее время в психолого-педагогическую науку и практику прочно вошло понятие «педагогическая технология», в которой выделяют три аспекта: научный, процессуально-описательный, процессуально-действенный. Научный аспект педагогической технологии, по мнению Г.К. Селевко, есть некоторая часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы. Процессуально-описательный аспект предполагает описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения.

Процессуально-действенный аспект педагогической технологии — непосредственное осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических средств.

В качестве одного из направлений методологии специально-научного познания и социальной практики называют системный подход. В его основе лежит исследование объектов как систем. Считается, что системный подход способствует адекватной постановке проблемы в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения. На современном этапе системный подход глубоко проник как в практику научного исследования, психологического консультирования, психотерапию, так и в опыт построения процессов обучения.

По мнению А.В. Брушлинского, системный подход призван раскрывать системность познаваемого объекта, предмета и т.д. Системный подход направляет научное исследование на рациональное расчленение познаваемого объекта, который иначе — в виду своей исходной целостности и конкретности — не поддается изучению. Однако, по мнению автора, системный подход необходим, но недостаточен для научного анализа и синтеза исследуемого объекта. Для

этого системный подход должен использоваться в системе других — более конкретных — научных подходов, методов, теорий.

Теория в широком смысле — комплекс взглядов, представлений и идей, направленных на истолкование и объяснение каких-либо явлений; в более узком и специальном смысле — высшая, самая развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности — объекта данной теории.

Практика — материальная, чувственно-предметная, целеполагающая деятельность человека, имеющая своим содержанием освоение и преобразование природных и социальных объектов и составляющая всеобщую основу, движущую силу развития человеческого общества и познания. Специфика взаимоотношений теории и практики в психологии была дана Л.С. Выготским еще в 1927 году. Он писал, что практика входит в основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца, выдвигает постановку задач и служит критерием истины, она диктует, как конструировать понятия и как формулировать законы.

С точки зрения целей и задач нашего исследования принципиальным является разделение понятий теоретической и практической психологии, выделение их специфических черт. Тем более что в настоящее время вопрос о соотношении знания академического и практических приложений психологии значительно обострился. Устав строить теоретические системы, пишет В.М. Розин, многие психологи обратились к живой жизни, к практике (к тому же это совпало с социальным запросом общества): психологическому консультированию, организации психотерапевтических групп, работе с родителями и подростками, психологическому обеспечению досуга и спорта, научных исследований, проектирования, инженерной деятельности и т.д. Молодежь говорит, что лучше почитать Роджерса и организовать практическую группу, чем строить еще одну новую теорию.

Однако, по мнению Е.Е. Соколовой, нет ничего практичнее, чем хорошая теория.

Говоря же о различиях психологии академической и психологии практической, А.И. Донцов, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская в своей совместной статье на примере социальной психологии подчеркивают, что традиционно практическая психология характеризуется как нечто, существенно отличающееся и даже противоположное фундаментальной социальной психологии. Это отличие прослеживается прежде всего на уровне целей, концептуального аппарата, места личности самого психолога, отношения к методологическим вопросам проведения исследования и проведения консультативной (кор-ректционной) работы и т.д.

Так, если целью последней выступает приращение знаний об общих закономерностях и механизмах возникновения и воспроизводства социально-психологических явлений, то первая направлена на решение конкретных проблем конкретных социальных субъектов. Различия в целях влекут за собой различия в концептуальном аппарате, методологии и процедурах, используемых в фундаментальных исследованиях, с одной стороны, и в работе психологов-практиков — с другой. Концептуальный аппарат академической науки сложился для целей описания, объяснения и прогноза некоторых социально-психологических феноменов и для коммуникации внутри научного сообщества — чтения и обсуждения докладов на конференциях и письменных публикаций в специальных изданиях. Концептуальный аппарат практической социальной психологии, как пишут авторы, предназначен для понимания проблем клиента (заказчика) и для коммуникации только с ним.

Известно, пишут авторы, что в научно-исследовательской психологии нет единой картины человека. Человек как единая психологическая реальность оказывается как бы поделенной между различными психологическими ориентациями, в ведении и компетенции которых находятся разные виды реальности: поведение у бихевиористов, ментальное образование у когнитивистов, экзистенциальные ценности у гуманистической психологии. То есть в каждой из традиций вырабатывается собственный монистический подход к построению программ психологического воздействия, под которым авторы понимают сосредоточение внимания преимущественно на одной сфере психологической реальности, следование одному исходному принципу. Однако в ситуации оказания помощи психолог не может позволить себе ограничиться строгими рамками одного подхода. И дело не в методологической беспринципности. Специалист объективно нуждается в использовании целого комплекса подходов и средств в силу многогранного комплексного характера самих реальных проблем клиента, будь то отдельный человек или организация, группа.

Если в фундаментальной науке стремятся к элиминации личности исследователя из метода (метод должен работать «сам по себе»), то в практической психологии личность психолога есть неотъемлемая часть метода.

И последнее, практик становится настоящим профессионалом, если он рефлексивизирует собственную практику, по крайней мере прилагает к ее осмыслению специальные усилия. Несмотря на отмеченные различия академической и практической социальной психологии, подчеркивают авторы статьи, существует довольно тесная связь между этими направлениями деятельности психологов. Взаимовлияние этих направлений происходит постоянно путем обмена взглядами, идеями, методиками, подходами, а самое главное — людьми.

Преподаватель психологии в педагогическом колледже и вузе — кто он? С одной стороны, он исследователь, с другой — психолог-практик. А потому весь спектр требований к специалисту как в одной сфере деятельности (научно-исследовательской), так и в другой (практической психологии) может быть адресован ему. Принципиальными, на наш взгляд, являются использование широкого спектра наработок психологической науки в целях повышения эффективности обучения, рефлексия собственной деятельности. Преподаватель психологии — своеобразная модель будущего специалиста, в подготовке которого он участвует. Перефразируя слова Е.О. Смирновой, можно сказать, что преподаватель психологии является для будущего специалиста носителем смыслов и способов использования психологических знаний в педагогической деятельности.

Своеобразное первенство в ряду проблем, связанных с передачей и усвоением психологических знаний, принадлежит вопросам овладения учащимися психологическими понятиями.

По данным Б.Ц. Бадмаева, наиболее распространенный недостаток, отмеченный на экзаменах по психологии, — неумение студентов логически мыслить психологическими категориями и понятиями, неумение приложить свои знания к анализу и оценке реальных психологических явлений, с которыми они хорошо знакомы.

Анализируя ответы студентов, И.А. Домашенко и Т.А. Ратанова говорят о том, что большинство типичных ошибок на экзаменах связано с усвоением понятийного аппарата, неумением учащихся выявить сущность вопроса, использовать ранее приобретенные знания по смежным дисциплинам. И.А. Баева пишет, что язык науки — это способ мышления профессионального ученого. Обучение данному языку — одна из основных задач начального знакомства учащегося с научной областью. Сложность же обучения терминам и основным понятиям в преподавании психологии И.А. Баева видит в том, что преподаватель психологии попадает в ситуацию взаимодействия двух языков — своего научного и житейского языка другого человека.

По мнению Г.А. Цукерман, в овладении тем или иным психологическим понятием должна иметь место поэтапность данного процесса: должен быть организован процесс дополнения, уточнения и развития получаемого знания.

Такие моменты, по мысли автора, не только способствуют интеллектуальному развитию учащихся, но и чрезвычайно полезны для укрепления их познавательного интереса и самоуважения. Реализуя обозначенный принцип на практике, И.А. Баева в своей работе предлагает определенную последовательность изучения понятий. Так, каждому понятию сначала дается развернутое определение, адресованное к абстрактно-логическому мышлению человека и соответствующее, по словам автора, академическому языку науки. Далее представляется

краткое содержание данного понятия (основной смысл, значение, «облегченный» вариант). К каждому из предложенных понятий даны «образ» и «переживание», возникающие у человека, знакомящегося с термином. Именно «образ», по мнению И.А. Баевой, дает возможность сделать психологический словарь не просто справочным материалом, а средством, имеющим собственную обучающую ценность и влияющим на развитие сознания и личностный рост обучающихся. Место и роль мыслительных процессов, интеллекта в целом, формирование определенного склада мышления (системного, психологического) в процессе обучения, проблемы переноса знаний из области теоретического знания в область решения практических задач — еще один круг проблем, обсуждаемых в литературе в связи с преподаванием психологических дисциплин в высших учебных заведениях. Успешно обучается тот, пишет Р. Солсо, кто причину своих неудач видит в собственных когнитивных процессах, а не во внешних обстоятельствах и событиях. Значение мыслительных процессов в жизни человека вообще и в процессе обучения в частности невозможно переоценить. Идеи и образы в умах людей, пишет Д. Дьюи, являются теми невидимыми силами, которые постоянно ими управляют и которым все и всюду оказывают полное подчинение. Мир, в котором живет человек, становится все более сложным и противоречивым. Чтобы выработать разумную стратегию собственной жизни в этом мире, человеку необходим достаточно высокий интеллектуальный потенциал. Интеллект, по мнению М. Холодной, Э. Гельф-мана, Л. Демидовой, — это специфическая форма организации индивидуального ментального опыта, обеспечивающая возможность эффективного восприятия, понимания и интерпретации происходящего. Чем выше уровень интеллектуального развития, тем сложнее по своему составу и строению индивидуальный ментальный опыт и соответственно тем более субъективно богатой и в то же время объективированной является индивидуальная умозрительная картина мира. Вместе с формированием новых более высоких форм мышления происходят существенные сдвиги в развитии всех других психических процессов. Происходит перестройка восприятия и памяти. Память становится смысловой, восприятие из анализирующегося, опирающегося на очевидные признаки, превращается в синтезирующееся, устанавливающее связи, считают М.В. Гамезо и др. Проблему соотношения процессов мышления и обучения анализирует Б.Ц. Бадмаев. Мышление изучается многими науками, отмечает он, но именно психология изучает мышление в том аспекте, который может нас интересовать в связи с обучением. Она изучает мышление как актуальную деятельность субъекта, мотивированную

потребностями и направленную на значимую для личности цель. Мышление в процессе обучения не всегда функционирует достаточно интенсивно, чтобы обеспечивалось гарантированно высокое усвоение учебного материала. Как раз из-за того что многое приходится обучаемым запоминать, «работать» только памятью, общий уровень усвоения знаний оставляет желать лучшего. Чтобы поднять качество усвоения, необходимо стимулировать работу мышления специальными педагогическими (методическими) средствами. Таким средством, по мнению Б.Ц. Бадмаева, является мыслительная задача, составленная на содержании изучаемого предмета и создающая проблемную ситуацию.

Проблема соотношения и взаимного влияния интеллектуального развития и обучения не является новой для всей мировой психологии. Развитие интеллекта — одна из проблем, которая на протяжении многих и многих лет стояла в центре внимания обучающих технологий. Педагоги и психологи разных поколений по-своему решали эту проблему.

Так, Л.С. Выготский обращал внимание на понятие «формальная дисциплина», которое долгое время существовало в педагогике, в частности в русских и немецких классических гимназиях. В это понятие входило представление о том, что существуют предметы преподавания, которые дают не только знания и навыки, содержащиеся в самом предмете, но и развивают общие умственные способности ребенка. Математика, латинский и греческий языки относились к таким формальным дисциплинам.

Следующим этапом в разработке проблемы соотношения интеллектуального развития и обучения явились 60-е годы нашего столетия, когда в отечественной психологии возникает понятие «развивающего обучения» и достаточно активно обсуждаются пути его реализации в отечественной школе. В этом направлении активно работали такие известные психологи, как П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и целый ряд других исследователей.

Развивающее обучение — это устоявшееся понятие в психологии, под которым понимается движение от общего к частному в соответствии с принципом дифференциации. Именно такое построение учебного материала дает ученику тот свет в туннеле, который позволяет ему ориентироваться в научном знании, расширяя свои представления об изучаемом явлении. В центре внимания развивающего обучения — мышление ученика. И первоначально основные программы, разработанные в психологии, касались прежде всего программ обучения детей в начальной школе. Согласно данному принципу, широко применяемому в современных технологиях образования и методиках обучения, в ходе изучения материала сопоставляются противоположные явления социальной действительности, определяется

структура того или иного социального явления или события, что позволяет студенту лучше усвоить материал и перенести накопленный опыт из ситуации учебной в русло собственной практической деятельности.

Принципиальное значение для психолого-педагогической науки имели положения П.Я.

Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, его разработки и экспериментальные исследования по изучению эффективности процесса обучения в зависимости от типа ориентировочной основы действия. Наиболее продуктивным признан третий тип ориентировочной основы действия, предполагающий выделение ключевых моментов действия и законов связи между ними. Совместные исследования П.Я. Гальперина и Л.Ф. Обуховой, посвященные закономерностям развития мышления в детском возрасте, показали, что ребенок-дошкольник, вопреки утверждениям Ж. Пиаже, может успешно решать определенный тип задач, если должным образом построить процесс обучения.

В ряде работ, выполненных под руководством П.Я. Гальперина, предметом специального изучения являлись и законы формирования творческого мышления у взрослых. Исследования проводились на материале задач «на соображение». Существенной характеристикой заданий «на соображение» является то, что для их решения субъекту необходимо самостоятельно открыть принцип получения ответа. П.Я. Гальпериным и его коллегами было замечено, что в процессе решения таких задач испытуемые демонстрируют порой неадекватное поведение. Они беспорядочно высказывают и отбрасывают гипотезы, нередко даже не проверяя их как следует. Искажают условия, не используют данные, не замечают правильного решения. Часто возвращаются к уже отвергнутым пробам, совершая поиски по типу броуновского движения. Такое поведение испытуемых авторы объяснили неумением анализировать условия задачи и предприняли попытку обучить испытуемых обобщенной деятельности по анализу проблемной ситуации. При этом собственно творческий компонент мышления не затрагивался.

В результате экспериментов было показано, что если у испытуемых имеются четкое представление о задаче и умение ее систематического исследования по предлагаемой схеме, то картина их поведения резко меняется. Исчезают хаотичность и беспорядочность поиска, все догадки записываются и анализируются, внезапное озарение сменяется более обоснованным усмотрением новых отношений. В своих работах П.Я. Гальперин подчеркивает, что мышление нельзя называть творческим только потому, что оно подходит к задаче беспорядочно, напротив, его нужно вооружить такими приемами анализа, которые способствуют пониманию субъектом задачи и устанавливают ее объективную трудность.

Работы Д.Б. Эльконина по выделению структурных компонентов учебной деятельности позволили по-иному посмотреть на процесс обучения. Одним из основных таких компонентов называется учебная задача — тот способ действия, которым должен овладеть ученик. Не менее важным представляется и положение Д.Б. Эльконина о том, что главная задача обучения — научить ученика учиться.

В 90-х годах на арену психологической науки выходит новое направление, называющее себя «когнитивное обучение». В ряде случаев это своеобразный, достаточно продуктивный, на наш взгляд, сплав когнитивной психологии, которая в чистом виде подвергалась определенной критике в работах Л.С. Выготского и ряда работ наших современников, и деятельностного подхода, разрабатываемого в отечественной психологии в связи с анализом процессов обучения.

Разработка индивидуальных методов и стилей когнитивного обучения, проблемы переноса знаний, активизация процесса мышления, диагностика развития творческих способностей, высвобождение и использование скрытого творческого потенциала как у взрослых, так и у детей — круг проблем, которые находятся в центре внимания исследований данного направления.

Существует и своеобразная специализация исследований зарубежной и отечественной психологии. Зарубежных исследователей интересуют вопросы развития когнитивных способностей к обучению у нетрудоспособных, искалеченных детей и еще чаще у взрослых малообразованных людей, иногда со сниженным уровнем интеллекта. Российские психологи, напротив, уделяют особое внимание разработке специальных технологий и методов активизации творческого мышления, потенциала взрослых людей, имеющих высшее образование, высокий уровень интеллектуального развития и работающих в самых разных областях науки и техники. Несмотря на то что практика когнитивного обучения, пишут Э. Лоарер и М. Юто, начала развиваться не так давно и большая часть методов, используемых сегодня, появилась лишь в течение последних 15 лет, когнитивное обучение имеет долгую историю. Уже в начале 20-х годов А. Бине было введено понятие «умственная ортопедия». Считая, что предпочтительнее «учить тому, как учиться», а не обучать отдельным понятиям и навыкам, он разработал для этих целей специальные упражнения. Так же как физическая ортопедия исправляет смещение позвоночника, так же ментальная ортопедия исправляет, развивает, укрепляет внимание, память, восприятие, мыслительные способности, волю.

Среди авторов, на которых ссылаются все без исключения исследователи методов когнитивного обучения, — Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Дж. Брунер.

Ж. Пиаже ввел в психологию идею когнитивного конструирования, когнитивной структуры. Познавательные аспекты поведения человека характеризуются их структурой, пишет Ж. Пиаже, будь то схемы элементарного действия, конкретные операции или пропозициональная логика. При этом Ж. Пиаже подчеркивает, что когнитивные структуры — достояние нашего бессознательного. Результаты активности, направленной на познание, до некоторой степени осознаваемы, но ее внутренние механизмы полностью или почти полностью бессознательны. Например, субъект более или менее точно знает, что он думает по поводу той или иной проблемы или того или иного предмета. И он не сомневается в своих мыслях. Но несмотря на то что это верно по отношению к результатам мышления, субъект обычно не осознает структур, направляющих мышление. Структуры определяют, что он может или не может делать и что он должен делать в том смысле, что мышление с необходимостью следует определенным логическим отношениям. Познавательные структуры не являются осознаваемым содержанием мышления, однако именно они навязывают мышлению одну форму, а не другую.

Л.С. Выготский также вводит понятие структуры в смысле некоторой внутренней невидимой «конструкции», на которой разыгрываются психические процессы. Хорошо известно его положение о единстве структурной и функциональной сторон понятийного мышления. Понятия, по Л.С. Выготскому, представляют собой определенные структуры обобщения. Каждой такой структуре соответствует своя специфическая система возможных при данной структуре логических операций. Функция мышления зависит от структуры самой мысли — от того, как построена сама мысль, зависит характер операций, доступных для данного интеллекта. В процессе обучения Л.С. Выготский первостепенное значение отводил формированию системы научных понятий. Система понятий в его понимании — это своего рода иерархическая сетка параллелей и меридианов (горизонталей и вертикалей), в которой понятия распределены и взаимно соотнесены в зависимости от степени их общности (вертикали) и сходства (горизонтали). Таким образом, система понятий представляет собой более или менее внутренне упорядоченную иерархическую структуру.

Еще один аспект научных разработок Л.С. Выготского — единство аффективных и интеллектуальных процессов. Как известно, писал Л.С. Выготский, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себе мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни, от

вых побуждений, интересов, влечений мыслящего человека. При этом оно либо оказывается совершенно ненужным эпифеноменом, который ничего не может изменить в жизни и поведении человека, либо превращается в какую-то самобытную и автономную древнюю силу. Вмешиваясь в жизнь сознания и в жизнь личности, она непонятным образом оказывает на нее влияние.

Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, продолжает Л.С. Выготский, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистический анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону. Так же точно кто оторвал мышление от аффекта, тот сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни. Между тем существует динамическая смысловая система, подчеркивает Л.С. Выготский, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. Во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Это позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности.

Дж. Брунер в своих работах выдвигает достаточно смелую, по его собственному выражению, гипотезу: любой предмет можно преподать эффективно и в достаточно адекватной форме любому ребенку на любой стадии развития. Чтобы это стало возможным, следует принимать во внимание, что на каждой стадии развития ребенок отличается некоторым характерным способом видения мира и объяснения его самому себе. В силу данного положения вещей задача обучения ребенка тому или иному предмету во всяком возрасте состоит в том, чтобы представить структуру данного предмета в терминах способа видения мира ребенком.

Возобновление в настоящее время интереса к когнитивному обучению Э. Лоарер, М. Юто связывают с кризисом системы обучения и образования. Исследования в области когнитивного обучения направлены на изучение возможностей улучшения когнитивной деятельности индивида с помощью особых программ образования. Основная цель методов когнитивного обучения заключается в развитии интеллекта. А точнее, всей совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям. Интеллект каждого индивида, какими бы ни были его возраст и предыдущий опыт, может стать значительно более совершенным. При этом с повестки дня не снимаются вопросы влияния на интеллектуаль-

ное развитие наследственных факторов и факторов среды. Так, допускается вполне возможным, что определенные принуждения в учебе ограничивают возможности когнитивного обучения. Общее же, что роднит все без исключения методы когнитивного обучения, состоит в том, что они более ценят процедуры и стратегии, чем знания, и более когнитивные факторы, чем эмоциональные и мотивационные, они отводят важную роль метапознанию и опосредствующим процессам.

Своеобразное продолжение идей о структурной стороне мышления мы находим в работах Н.И. Чуприковой, Т.А. Ратановой. Авторы используют понятие «репрезентативные когнитивные структуры». В современной когнитивной психологии, по мнению авторов, понятие «репрезентации» становится одним из центральных. Английское слово «репрезентация» означает «представленность», «изображение», «отображение одного в другом или на другом». Таким образом, речь идет о внутренних психологических структурах, которые складываются в процессе жизни в голове человека и в которых представлена сложившаяся у него картина мира, общества и самого себя.

По словам Н.И. Чуприковой, это понятие относится к способу описания и хранения в долговременной памяти знаний в самом широком смысле слова, включая образы, события, слова, сюжеты, тексты, понятия, законы и теории. При этом знания хранятся в памяти не только как простые непосредственные «слепки» того, что было воспринято. Они хранятся в большей степени в виде более или менее обобщенно-абстрактных продуктов умственной переработки воспринятого. Хранящиеся в памяти продукты умственной (когнитивной) обработки образуют более или менее упорядоченные системы, состоящие из ряда подсистем и иерархических уровней. Эти системы в свою очередь представляют собой не только системы хранения знаний, но и средство познания. Они являются своего рода внутренними умственными психологическими матрицами, сквозь которые или посредством которых человек смотрит на окружающий мир и на самого себя. Чем больше они развиты, тем больше возможности получения, анализа и синтеза информации, тем больше видит и понимает человек в окружающем мире и в самом себе.

В когнитивных структурах записаны не только сами знания в виде отображения множества связей между разными сторонами, свойствами и отношениями действительности, но и способы их получения, способы перехода от одних знаний к другим, способы перехода от чувственных данных к их все более абстрактным и обобщенным репрезентациям. Репрезентативные когнитивные структуры в роли познания называют предвосхищающими схемами. Последние настраивают индивида на восприятие какой-то определенной, а не любой информации и управляют его текущей познавательной активностью.

Ссылаясь на результаты многих сравнительных и онтогенетических исследований в области нейроморфологии и физиологии высшей нервной системы, Н.И. Чуприкова сформулировала положение о том, что формирование морфологической структуры и интегративной деятельности центральной нервной системы в фило- и онтогенезе протекает по общему принципу: от диффузных неспециализированных форм структурной организации и функционирования к более специализированным дискретным формам. Это так называемый принцип дифференциации. Следствием же этого положения является заключение: если «естественный» путь развития познания — это путь развития от общего к частному, путь «многозвенной и многоаспектной дифференциации» какого-то малодифференцированного исходного целого, то обучение детей в школе (а мы добавим, и не только в школе), чтобы быть успешным, должно идти по возможности тем же путем. Н.И. Чуприкова прослеживает реализацию этой мысли в концепциях обучения от Я. Коменского до сегодняшнего дня.

Любой когнитивный акт должен включать в себя приобретение, применение и преобразование когнитивного опыта, считает В. Дружинин. Способность, ответственную за приобретение опыта, можно отождествить с обучаемостью, продуктивность применения опыта определяется общим интеллектом, преобразование опыта связано с креативностью.

Достаточно актуальной проблемой всякого обучения, пишет Ю. Корнилов, является способность учащихся применять полученные знания в новых условиях. Казалось бы, весь смысл обучения как раз и состоит в том, чтобы применять усвоенные знания на практике, однако именно тут и существуют известные трудности. Так, учащийся может успешно воспроизводить преподанный материал, но затрудняется его применить на практике. Нередко говорят о формальном усвоении знаний, когда ученики решают задачи, которые им объяснили, но не в состоянии решать задачи на те же правила, законы, если с такими задачами они не встречались.

Известно, продолжает Ю. Корнилов, что способность применять наши знания в новых условиях обеспечивает нам мышление как обобщенное познание. Чем шире обобщение, тем на большее пространство новых условий оно распространяется. Обобщения закреплены в понятиях, организованных в сложные категориальные иерархические системы. Задачу вузовского обучения автор видит в формировании таких категориальных систем.

Трудности переноса знаний Ю. Корнилов объясняет различиями, существующими между учебной и производственной задачами, с одной стороны, и спецификой теоретического и практического мышления — с другой.

Дело в том, пишет Ю. Корнилов, что существенные признаки учебной задачи и задачи производственной прямо противоположны друг другу. Производственные задачи отличаются многоплановостью, непрерывностью, динамичностью, необозримостью, действенностью, необратимостью. Учебные задачи одноплановы, прерывны, статичны, обозримы, недействительны, обратимы. Учебная задача не учит искусству «видения» проблемы.

Для теоретического мышления характерна созерцательная позиция при построении базы знаний, характерно стремление абстрагироваться от условий и средств получения или реализации этих знаний. В этом заключаются огромная объясняющая сила теоретического знания, его универсальность, а также возможность коммуникации этого знания. Познание в теоретическом мышлении, пишет Ю. Корнилов, направлено на объяснение действительности: его интересуют собственные свойства элементов окружающего нас мира.

Познание в практическом мышлении направлено на преобразование, оно ищет возможности внесения изменений в те или иные элементы окружающего нас мира. Значит, его интересуют не собственные параметры или свойства элементов действительности, а параметры и свойства, поддающиеся направленному изменению и приобретающие под влиянием преобразующего действия нужные, задуманные черты.

Экспериментальные исследования Гика и Холиока, описанные в работе О. Доснон, дают нам представление о законах спонтанного переноса знаний. Спонтанный перенос, как показали ученые, является трудной операцией, сложность которой состоит в отсутствии подобия между первой проблемой, решение которой было получено, и задачей последующего решения.

Доступность запоминаемой информации зависит от подобия между задачами обучения и переноса. Если такого подобия нет, то испытуемые редко переносят на новую проблему решение, которое было ими же первоначально предложено, если только не было дано ясного указания использовать этот способ решения в новой проблеме. Испытуемые спонтанно не переносят и советы, данные им во время первого эксперимента, на последующую задачу, если только они специально не информированы о пригодности первоначальной информации для решения проблемы, которая была им предложена позднее.

Перенос составляет более значимый процент, когда испытуемые, сталкиваясь с двумя примерами, иллюстрирующими стратегии, должны выделить абстрактную структуру, которая является общей для этих двух примеров, прежде чем приступить к решению другой задачи. Такой тип обучения позволяет испытуемым переносить стратегии решения, описанные в первоначальных задачах, без дополнительных указаний.

Методические проблемы преподавания психологических дисциплин в высших учебных заведениях

Литература, в которой обсуждаются проблемы методики преподавания психологических дисциплин в системе высшего образования, чрезвычайно богата. В своем изложении мы остановимся лишь на тех подходах, к которым обращались в ходе собственного исследования. Главное понятие, которое ассоциируется со словом «преподавание», по словам Д. Дьюи, есть передача результатов наблюдения и выводов других. В этом случае возникает проблема в том, как превратить наследие других в умственное наследие самого ученика. Среди возможных способов решения данной проблемы, выделенных автором, назовем два.

Один из них — материал, доставляемый путем передачи, должен относиться к вопросу, жизненно важному для личного опыта учащегося. Сообщение материала, не подходящего ни к какой проблеме из возникавших уже в опыте учащегося или передаваемого так, что не может вызвать проблемы, более чем бесполезно для умственных целей. Тем, что оно не входит ни в какой процесс рефлексии, оно бесполезно. Тем, что оно сохраняется в уме как пустой набор слов, оно является преградой, затруднением на пути действительного мышления.

Другой возможный, по мнению Д. Дьюи, способ «превращения опыта других в умственное наследие самого учащегося» достигается путем введения сообщения в «уже существующую систему или организацию опыта ученика». Материал, доставляемый учителем или учебником, должен создаваться по возможности из того, что учащийся вывел из более прямых форм личного опыта. Д. Дьюи пишет, что существует тенденция связывать материал школьного преподавания просто с материалом дошкольных уроков, вместо того чтобы связывать его с тем, что ученик приобрел из внешкольного опыта.

Учитель говорит: «Разве вы не помните, что мы выучили по книге на прошлой неделе?» вместо того, чтобы сказать: «Разве вы не вспоминаете вещей, которые вы видели или слышали?»

Результатом такого обучения, по мнению автора, является построение отдельных независимых систем школьного знания, которые инертно наслаиваются на обычные системы опыта вместо того, чтобы действовать на них расширяющим и утончающим образом. Так, ученики учатся жить в двух отдельных мирах: один — мир внешкольного опыта, другой — мир книг и уроков.

А.В. Брушлинский, Б.Ц. Бадмаев предлагают использовать широко известный в отечественной психологии и педагогике проблемный исследовательский метод обучения. Достоинство метода авторы видят в том, что ученик оказывается в ситуации «первооткрывателя»,

наталкивающегося на посильные для него вопросы и проблемы. Роль учителя заключается здесь в планомерной, целенаправленной организации проблемных ситуаций, постановке задач перед учащимися и оказании помощи в необходимых случаях. Это наиболее благоприятные условия для усвоения знаний и развития мышления, потому что в таком случае учащийся сам открывает новое, что пробуждает у него интерес к учению и творческое к нему отношение.

Обращаясь к истории развития философской и педагогической мысли, Е.Е. Соколова приводит обоснование диалогической формы подачи материала в учебном пособии.

Во-первых, отмечает автор, в истории научной мысли очень многие философские и педагогические трактаты излагались в форме диалогов. К их числу относятся работы Платона, Вольтера, Д. Юма, Д. Дидро, В. С. Соловьева и др.

Во-вторых, автор, вслед за М. М. Бахтиным, убеждена в универсальности диалогической формы мышления, направленного на постижение субъекта и субъективного.

В-третьих, в психологии много различных точек зрения, в том числе взаимоисключающих взглядов, на решение одной и той же проблемы. А потому «диалоги» между представителями разных точек зрения просто «напрашиваются». Тем более что в истории психологии такие диалоги неоднократно происходили в действительности: Г.В. Лейбниц — Дж. Локк по поводу души; Д. Дидро — Г. Гельвеций относительно природы человеческих способностей; КД. Кавелин — И.М. Сеченов о путях развития психологии; С.Л. Рубинштейн — А.Н. Леонтьев о категории деятельности.

В.Ю. Петров предлагает использовать в преподавании психологии «паутинную» стратегию обучения. Суть ее в представлении студентам основных узлов информации, в выделении основных смысловых пунктов, которые будут обсуждаться, далее следует общий обзор, затем более детальные обзоры и, наконец, подача детальных подструктур.

Преподаватель должен ставить в обучении перед собой задачи не только научить ученика определенным умениям и навыкам, но и не утомить его, не вызвать повышенную напряженность или стресс. Такое эмоциональное состояние способствует отвлечению внимания ученика от процесса обучения на переживание проблем, связанных с ухудшением собственного состояния и с необходимостью совершить действия, направленные на восстановление своих психофизиологических ресурсов. К такому выводу в своем исследовании приходит Л.Г. Дикая. В результате лонгитюдного исследования Л. Г. Дикой было показано, что если у человека плохое самочувствие, то он частично или полностью переключается с основной деятельности (будь то операторская или учебная) на деятельность по саморегуляции состояния.

Проблема характера отношений человека с социальным окружением для развития последнего не нова. К этой проблеме самое непосредственное отношение имеют работы В.Н. Мясищева. Он сформулировал одно из важнейших в отечественной психологии принципиальных положений теории личности: система общественных отношений, в которую оказывается включенным каждый человек со времени своего рождения и до смерти, формирует его субъективные отношения ко всем сторонам действительности. Эта система отношений человека к окружающему миру и к самому себе является наиболее специфической характеристикой личности, более специфической, чем, например, ряд других ее компонентов, таких, как характер, темперамент, способности. Не отрицая великую роль деятельности, которую постоянно выполняет живущий человек, для формирования его как знатока своего дела, В.Н. Мясищев вместе с тем отмечал, что сама по себе деятельность — игра, учение, труд — для формирования основных психических качеств, составляющих ядро личности, может оказаться процессом нейтральным, если между ее участниками не организованы отношения, требующие сотворчества, сотрудничества, взаимопомощи.

И. Олри-Луис считает, что при объяснении трудностей, встречающихся у учеников и взрослых в процессе обучения, необходимо принимать во внимание не только уровень интеллектуального развития и личностные особенности ученика, но и выявлять те способы обучения, которые он предпочитает. Замечено, что учащиеся используют в процессе обучения те стили, которые были приобретены ими ранее.

**Эмпирическое исследование некоторых аспектов
методики преподавания психологии
в педагогическом колледже и вузе**

Эмпирическое исследование, представленное в данной статье, и его результаты — лишь первые шаги в реализации основных теоретических положений, накопленных в области когнитивного обучения и избранных нами в качестве методологической основы преподавания психологических дисциплин в педагогическом колледже и вузе.

В поле нашего внимания оказались многие из этапов процесса обучения:

- первые шаги студентов в вузе, их установки и эмоциональное состояние в начале обучения и по прошествии некоторого времени;
- вопросы студентов к преподавателю психологии как своеобразный социальный заказ в рамках той или иной психологической дисциплины;

— наиболее сложные моменты овладения будущими специалистами психологическими знаниями (определение понятий и изучение некоторых тем психологии; ситуация сдачи экзамена по психологии).

Методы исследования: наблюдение, тестирование, опрос, эксперимент.

Посещение и анализ занятий по психологии, проводимых в ряде колледжей, — предмет данного этапа исследования специфики преподавания психологических дисциплин в педагогических колледжах.

Проведенное наблюдение показало, что огромное внимание преподаватели колледжей уделяют проблеме овладения учащимися понятийным аппаратом науки. Это своеобразный результат продолжительного сотрудничества педагогов и преподавателей обеих ступеней подготовки будущих специалистов. Проблема, которая неоднократно обсуждалась на круглых столах, научных конференциях. Тогда, в 1997/98 учебном году, все пришли к выводу — основа психологических знаний закладывается через освоение учащимися научных понятий психологии. В колледже существуют достаточно многочисленные, чрезвычайно разнообразные формы опроса студентов: составление и разгадывание кроссвордов, диктанты, анализ высказываний известных психологов и педагогов. Скучать студентам на таких занятиях некогда.

Следующим шагом на пути повышения эффективности изучения психологических дисциплин в педагогическом колледже и вузе может стать изменение отношения к теоретическому знанию. Изучение психологии, усвоение понятий при таком подходе превращаются в самоцель, а потому и не дают ощутимых сдвигов в овладении студентами психологическими знаниями и применении этих знаний в решении каждодневных педагогических задач. Все та же практика показывает — знания усваиваются формально, они рассматриваются подавляющей массой студентов как оторванные от жизни.

Об этом свидетельствуют результаты экзаменов по психологии, на которых нам удалось побывать. Результаты представлены в табл. 1. Ответы учащихся анализировались по следующим параметрам:

- а) существует ли попытка дать хотя бы самое элементарное определение понятий при ответе на тот или иной вопрос;
- б) излагает ли теоретические положения психологической науки, пользуется научными понятиями или строит свой ответ с позиции здравого смысла;
- в) отвечает ли на дополнительные вопросы по теории науки;
- г) обращается ли к анализу повседневной реальности по собственной инициативе;
- д) умеет ли анализировать повседневную реальность с позиции теоретической психологии по просьбе преподавателя (отвечает ли на дополнительный вопрос).

Как показал анализ ответов учащихся, изложение теоретических аспектов психологической науки представляет собой несистематизированные разрозненные знания. Понятия если и определяются, то не всегда верно. Просьба же экзаменатора объяснить, как понимается то или иное определение, практически остается без ответа. За очень редким исключением студенты самостоятельно

обращают внимание и пытаются анализировать социальную действительность с позиции приобретенных психологических знаний. Предложение экзаменатора проанализировать свою профессиональную деятельность вызывает достаточно серьезные затруднения.

Традиционная схема изучения того или иного понятия в стенах колледжа до сегодняшнего момента выглядит следующим образом: даем понятие, описываем явление, которое обозначается данным понятием, просим учащегося повторить формулировку понятия. Получив правильный ответ, успокаиваемся и считаем, что «это мы уже прошли». А потому и в вузе одним из сложных моментов в усвоении психологических знаний для студентов является ситуации овладения категориальным аппаратом науки.

Предупреждение учащихся о том, что в следующий раз мы пишем контрольную работу, содержанием которой будет являться проверка их умения давать определения основных понятий психологии, вызывает у многих дискомфортное состояние. Об этом свидетельствует большое количество вопросов студентов о том, «как будет проходить такая контрольная», «можно ли пользоваться какими-либо вспомогательными средствами (например, заранее подготовленными схемами)», «можно ли давать определения своими словами» и т.д.

Таблица 1

**Результаты качественного анализа ответов студентов
вечернего отделения педагогического колледжа
по общей и детской психологии**

№	Имя студента	Степень усвоения теоретического материала			Умение анализировать повседневную реальность с позиции психологии	
		Дает определение понятиям	Свободно излагает теорет. материал	Отвечает на доп. теорет. вопросы	По собств. инициативе	Отвечает на доп. вопрос
1 2 3 4 5 6 7 8	Ольга Ж. Татьяна Р. ЮляЗ. Вера Б. Ольга П. Вера Б. Ольга Л. Галина Ж.	++	+++++ ++	+	+	+

Окончание табл. 1

№	Имя студента	Степень усвоения теоретического материала			Умение анализировать повседневную реальность с позиции психологии	
		Дает определение понятиям	Свободно излагает теорет. материал	Отвечает на доп. теорет. вопросы	По собств. инициативе	Отвечает на доп. вопрос
9 10	Елена М.	++	+	++	+	+
11 12	Наталья К.	++	++			
13 14	Анна М.		+			
15 16	Мария Б.		++			
17 18	Марина Х.					
19 20	Любовь М.					
21 22	Галина И.					
23	Галина Б. Наталья Б. Татьяна Е. Валерия Д. Юля О. Алла М. Ольга М. Татьяна К.					

Проводилось тестирование. Цель исследования — определить уровень развития мыслительных процессов у студентов педагогических колледжей по показателю «логичность». При этом мы руководствовались положением Д. Дьюи о том, что совершенно необходимым качеством высокоразвитого мышления является способность отличать проверенные взгляды от простых утверждений, предположений и мнений. О роли мышления как такового в процессе обучения и дальнейшего использования в профессиональной деятельности было сказано выше. Тестирование проводилось среди студентов одного из педагогических колледжей Москвы, желающих продолжить свое обучение в высших учебных заведениях. Данные, которые приводятся ниже, — это

результаты диагностики констатирующего этапа целой серии тренинговых занятий по развитию познавательных процессов. В исследовании приняли участие одиннадцать человек, имеющие достаточно высокие показатели в учебе и изъявившие заниматься в такой группе. Максимальное число баллов, которое мог набрать респондент по условиям проведения теста, — 9.

Таблица 2

Результаты теста «Измерение уровня развития мыслительной деятельности по показателю "логичность"»

№	Имя, фамилия	Полученные результаты (в баллах)
1	Оксана У.	8
2	НинаЗ.	6
3	Ольга К.	6
4	Татьяна Л.	6
5	Лариса Л.	6
6	Марина М.	5
7	Ирина З.	5
8	• Анна К.	5
9	Ольга П.	5
10	Елена С.	4
11	Ольга М.	4

Полученные результаты говорят о том, что мышление учащихся, уровень его развития должны находиться под пристальным вниманием педагогов и преподавателей. Накопленный в мировой психологии материал по данной проблеме вселяет уверенность в том, что эта задача является разрешимой.

В опросе приняли участие более 175 человек. Все они студенты дошкольного отделения дневной и вечерней форм обучения с разным временем пребывания в стенах Московского городского педагогического университета. Опрос проводился в течение первой недели учебного года (сентябрь 1998).

В анкете, предлагаемой студентам педагогического факультета МГПУ, — два вопроса. Цель первого — обозначить наличие или отсутствие установки у студентов на то, что процесс обучения в институте несколько иной, чем в колледже, и определить, в какой степени каждый студент готов к этим изменениям. Второй вопрос позволяет изучить специфику взглядов студентов на соотношение теории и практики в деле воспитания маленького ребенка.

Готовы ли студенты, пришедшие из колледжей, к новому стилю обучения в стенах университета?

Студентов просили ответить на вопрос: «Чем отличается, на ваш взгляд, обучение в вузе от обучения в колледже?»

Студенты второго года обучения видят разницу в содержании и формах работы; стиле отношения студентов и преподавателей. Изменилась роль самого студента в овладении новыми знаниями, изменения за период обучения в университете произошли в мыслях и душах студентов.

В частности, отмечается, что в колледже, как правило, дают знания, направленные на практику, правда, при этом отмечается, что эти знания не всегда подкрепляются теоретическими положениями. В вузе, по мнению студентов, дают более углубленные знания, больше научных сведений, знакомят с различными точками зрения на решение тех или иных проблем. Правда, при этом студентами высказывается сожаление, что теоретические положения, которые изучаются в аудитории, не всегда можно проследить на практике: «в вузе слаба связь между теорией и практикой».

В анкетах отмечается, что преподаватели вуза строят свои отношения со студентами на основе демократизма, уважения личности студентов. Как отмечено в одной из таких анкет, в вузе «отсутствует оценочный диктат». Контроль за посещением занятий выше в колледже, отметили респонденты, но в вузе ответственность за успех обучения лежит на самом студенте. Ему предоставлена свобода выбора — посещать или не посещать лекции и семинарские занятия. Он сам может решить, когда ему изучать материал — накануне сессии или в течение всего семестра. Но, отмечают студенты, в вузе таков уровень преподавания, что восстановить материал пропущенной лекции по чужому конспекту практически невозможно, и это является хорошим стимулом не пропускать занятия.

Многие говорят о том, что, оказавшись в вузе, они стали совершенно другими людьми: «более внимательными», «более ответственными за свои дела и поступки», «более самостоятельными». Подобный же опрос был проведен среди первокурсников вечерней и дневной форм обучения. Интересно то, что ответы этой группы студентов вечернего отделения практически не отличаются: в анализе первых прослушанных лекций респонденты подчеркивают теоретический характер материала, его глубину и научность. Студенты уже почувствовали, что им придется достаточно много работать самостоятельно с литературой. Определенный процент студентов отмечают, что до конца еще не разобрались, в чем состоит разница между обучением в вузе и колледже, но полны надежд, что обучение будет интересным.

В этой группе ответов нет слов о демократичности отношений между преподавателями и студентами, о том, что процесс обучения потребует от них совершенно новых личностных качеств. Создается впечатление, что студенты вечернего отделения не очень обеспокоены-

ны тем, как сложатся их отношения с преподавателями. Думаем, это хороший знак: студенты ориентированы на деловое сотрудничество.

Итак, проведенный опрос показал, что проблема характера отношений, которые могут сложиться между преподавателями и студентами, прежде всего беспокоит учащихся дневных отделений. Но ими в большей степени признается и тот факт, что успех обучения зависит от их собственных усилий. Это достаточно хорошая база для начала занятий в университете.

Вместе с тем некоторые ответы, по всей видимости, целесообразно в дальнейшем уточнять.

Например, что понимали студенты под глубиной тех знаний, которые предстоит им усвоить.

Такую работу, например, можно проводить в форме индивидуальной беседы студента с преподавателем или практическим психологом, работающим в сфере образования. Это позволило бы сверить позиции и привести их к общему знаменателю. Такая работа будет способствовать позитивному решению проблемы адаптации учащихся к требованиям вузовского образования.

На данный момент положение таково, что усвоение студентами психологических знаний порой происходит на уровне феноменологии, а не на уровне научных понятий; в работе с первоисточниками, с классическими работами в области психологии у студентов чаще срабатывает установка на усвоение уже известного и не всегда возникает желание и стремление к открытию нового; можно заметить некоторые сложности в переносе полученных студентами знаний из области теоретической в сферу решения практических задач; студенты чаще ориентированы на то, чтобы впитывать готовые знания, но не все настроены на то, чтобы добывать эти знания самостоятельно, даже если средства, приемы и способы даются им в процессе обучения.

Теория и практика воспитания ребенка в представлениях будущих специалистов

Второй вопрос анкеты касался проблемы соотношения теории и практики воспитания маленького ребенка. Респондентов просили привести конкретные примеры, в которых бы подтверждалась их позиция относительно связи (или ее отсутствия) между теорией и практикой воспитания ребенка.

Полученные данные говорят о том, что студенты приходят на учебу с мнением, что такая связь есть. Большинство студентов 4-го курса вечернего отделения считают именно так. Они же подчеркивают, что необходимо студентам в процессе обучения специально объяснять, как то или иное теоретическое положение работает на практике и как можно применить теоретические знания в решении практических задач. Небольшая часть респондентов считает,

что такой связи нет или применение теории на практике зависит от самого специалиста. Ответы студентов, проучившихся в вузе год, значительно отличаются от предыдущей группы. Во-первых, здесь значительно увеличился процент тех, кто считает, что не все теоретические положения могут быть реализованы на практике. Иногда они сомневаются в такой связи, ссылаясь на то, что у них просто пока не было возможности проверить, как работают эти положения. Во-вторых, в этой группе студенты чаще считают, что применение теоретических положений на практике всецело зависит от возможностей каждого конкретного человека.

Вопрос о связях теории и практики в деле воспитания маленького ребенка и полученные на него ответы имеют отношение к явлению, обозначенному в когнитивной психологии как «эпистемиологическое препятствие». Под этим понятием подразумевают концепции ученика, предваряющие преподаваемые знания. Это концепции, сопротивляющиеся в значительной степени изменению, концепции, которые основываются на наивных теориях и которые надо учитывать при обучении для того, чтобы способствовать истинному формированию знаний. Так, высказывается предположение, что дети рано приобретают базовые теории (наивные теории) в области физики, психологии и биологии. Эти теории опираются на каждодневный опыт и предваряют более поздние концептуальные приобретения.

У студентов к их собственному опыту прибавился опыт изучения психологических дисциплин в колледже, и с этим багажом они приходят учиться в университет. Знание этих «наивных концепций» и концепций, в некоторой степени, научных (после обучения в колледже) представляет большой интерес. Сопоставление концепций учеников и основных положений научной психологии — база для построения диалога преподавателя психологии и каждого из учеников.

Ожидания студентов и социальный заказ

Следующая форма опроса, проводимая в ходе исследования, касалась проблем, с которыми приходят в учебную аудиторию люди, имеющие определенный стаж работы. Впрочем, такой опрос в начале какого-либо курса считается уже традиционным для практики преподавания психологических дисциплин. Этот прием пришел из практики работы тренинговых групп в социальной психологии. Он символизирует собой традиционный этап «знакомство».

В данном случае мы попытались не только получить ответы на данный вопрос, но систематизировать их, для того чтобы определить в их перечне долю сугубо теоретических вопросов. И тем самым отве-

тить на вопрос о статусе психологических дисциплин в структуре педагогического образования. Каковы ожидания слушателей и в какой мере они оправдываются?

На какие вопросы вы хотели бы получить ответы в процессе обучения? Так звучал единственный вопрос нашего интервью. Адресован этот вопрос был слушателям факультета переподготовки МИПКРО. В опросе приняли участие более пятидесяти человек. Это — заведующие и старшие преподаватели детских садов г. Москвы, закончившие в разное время педагогические колледжи, имеющие большой стаж работы и получающие в настоящее время высшее педагогическое образование в стенах вышеназванного учебного заведения. Ответы были получены в письменной форме.

Содержательный анализ вопросов показал, что слушатели ставят перед преподавателем психологии широкий спектр проблем как теоретического, так и практического плана. Хотя удельный вес последних значительно выше.

Первую и самую многочисленную группу вопросов составляют проблемы налаживания отношений сотрудничества педагога с родителями.

Как донести до сознания родителей мысль о том, что воспитатель не может заменить ребенку семью?

Как помочь прожить матери-одиночке и ее ребенку в современном социуме?

Как убедить состоятельных родителей, чтобы дети не приносили в детский сад дорогие игрушки?

Как психологически подготовить родителей умственно отсталых детей к школе?

Как общаться с родителями агрессивных детей?

Какие существуют формы и методы работы педагога с неблагополучными семьями?

В чем должна состоять специфика отношений воспитателя с родителями, использующими физические наказания в качестве средства воспитания собственного ребенка?

Как организовать работу с малоконтактными родителями?

Как организовать помощь семьям, дети которых не посещают детский сад?

Стоит ли давать родителям советы? Если «да», то в какой форме (чтобы не вызвать негативного отношения к педагогу)?

Как общаться с теми родителями, которые считают своих детей самыми лучшими и не желающими замечать нарушения в поведении собственных детей?

Всего 11 вопросов.

Проблемы, связанные с функционированием самого педагогического коллектива.

Как решить проблему обучения взрослого (воспитателя)?

Как наладить должный контакт методиста с воспитателем?

Как мириться с тем, что колоссальный труд педагогов оценивается так низко?

Как изменить отношение окружающих к работе педагога?

Как вести себя с человеком, который ищет конфликта в любой ситуации?

Всего 5 вопросов.

12. О. А. Шаграева

Проблемы воспитания и перевоспитания маленького ребенка.

Как построить процесс обучения ребенка с трудностями в общении (застенчивый ребенок, малоразговорчивый)?

Как реагировать воспитателю на тот факт, что одна из девочек группы старается общаться только с мальчиками?

Как сгладить конфликтные отношения между двумя лидерами в старшей группе детского сада?

Как воспитателю отвечать на вопросы детей, чтобы не отбить у них желание их задавать?

Как предотвратить воровство детей в группе детского сада?

Всего 5 вопросов.

Проблемы, возникающие внутри семей самих педагогов.

Как избежать конфликтов в семье на фоне социальных проблем?

Как не потерять связь со своим ребенком по мере его взросления?

Как наладить психологический контакт между взрослыми детьми и родителями?

Всего 3 вопроса.

Вопросы теоретического плана.

Почему воруют дети?

Почему возникают конфликты между родителями детей некоторых групп детского сада?

Почему дети забывают все правила культуры поведения, когда выходят из детского сада?

Почему встречается достаточно большое количество агрессивных детей?

Оправдывает ли себя обучение с 6 лет?

Всего 5 вопросов.

Анализ полученных результатов опроса показал: свои ожидания специалисты, работники детских садов, связывают прежде всего с получением знаний в области воздействия на другого человека (родителя, ребенка, коллегу, члена своей семьи). Вопросы теоретического плана составляют лишь небольшую долю. В нашем опросе получено пять таких ответов. Это позволяет подтвердить нашу гипотезу о том, что психологические дисциплины не могут рассматриваться в структуре педагогического образования как цель. Они — средство для построения более эффективной деятельности педагогов и воспитателей. Таковы ожидания наших слушателей. Таков социальный заказ практики к учебным курсам психологии.

Вопросы слушателей в данном случае — своеобразная мотивационная основа изучения психологических дисциплин в высшей школе. Это и отражение той реальности, в которой живут и работают наши студенты, нынешние и будущие специалисты. Эту реальность нельзя не учитывать, строя программу изучения психологических дисциплин.

Предположим, что преподавание психологических дисциплин в непсихологических вузах есть тесный сплав процесса обучения будущих специалистов основам научного знания, с одной стороны, и психологической консультации со всеми вытекающими отсюда последствиями — с другой.

Подготовка студентов к изучению психологии

Экспериментальному изучению в нашем исследовании была подвергнута ситуация подготовки студентов к усвоению той или иной психологической дисциплины (в частности, возрастной и педагогической психологии). Обилие новой информации, достаточно сложных понятий иногда, по словам самих же студентов, застает их врасплох.

В свете имеющихся теоретических знаний, стремясь к преемственности обучения между колледжем и вузом, изучение курсов ряда психологических дисциплин традиционно теперь у нас начинается со знакомства с программой курса. Для этой работы студенты в случайном порядке разбиваются на подгруппы по 4—5 человек. Каждой подгруппе выдаются программы. Студентов просят ознакомиться с программой и осветить проблемы, уже знакомые им. На эту работу отводится небольшой промежуток времени — 20—30 минут. Затем начинается обсуждение. Представители подгрупп называют те проблемы психологической науки, с которыми они уже знакомы.

Такая работа позволяет не только получить информацию преподавателю об уровне знаний студентов, но и знания самих студентов привести к общему знаменателю, определить, что они знают и чего не знают по сравнению со студентами из других колледжей.

Чтобы закрепить успех студентов на занятии, по завершении работы задаем аудитории вопрос: «Что положительного для вас было на занятии?» Ответы бывают разные. Но один из них заслуживает внимания: «Мы поверили в свои силы». В целом же на этапе данного заключительного по своей сути упражнения важно следить лишь за тем, чтобы все ответы были выдержаны в позитивном ключе, на «языке приобретений».

Усвоение понятий.

Экспериментальные ситуации, о которых пойдет речь ниже, касаются двух возможных путей, следуя которым можно сделать процесс изучения понятийного аппарата науки более привлекательным и прочным. В основе предлагаемых путей решения проблемы — принцип дифференциации; основные положения концепции поэтапного формирования умственных действий; представление о структуре учебной деятельности и учебной задаче.

Путь первый.

Анализ изученной литературы в области когнитивного обучения по данной проблеме (работы Л.С. Выготского, Д. Дьюи, П.Я. Гальперина и др.) позволяет сделать вывод о том, что процесс овладения учащимися психологическими понятиями должен проходить ряд этапов: наблюдение изучаемого процесса (небольшой эксперимент, в котором изучаемый процесс высвечивался бы с особой ясностью; либо обращение к опыту студентов по поводу того, что они уже видели и слышали применительно

к изучаемому явлению); анализ ситуации (что общего есть между всеми приведенными ситуациями, что позволяет назвать их одним словом); строгое определение данного явления, принятое в научном знании, а не в той форме, как оно понимается отдельным преподавателем психологии в том или ином колледже или вузе; рассмотрение ключевых понятий и определение их смысловой нагрузки в данном определении; обращение к реальной жизни студента и поиск там этих или подобных явлений; перенос приобретенных знаний в другие ситуации, например в сферу его будущих профессиональных интересов.

Проведенное исследование показало достаточно высокую результативность данного способа объяснения нового материала. Учащиеся при такой форме демонстрируют полное понимание того, порой глубоко теоретического, материала, о котором идет речь. Проявляют неподдельный интерес, активно участвуя в обсуждении теоретических положений и перенося приобретенные теоретические знания к решению жизненно важных проблем, с которыми они сталкивались ранее и которые казались им неразрешимыми.

Путь второй.

Можно обратить внимание студентов на то, что такое определение понятия — это всегда более или менее строгая система, структура ряда других понятий, через которые она раскрывается. Можно заметить, что в любом определении сначала идет отнесение определяемого понятия к более широкому классу явлений, а затем уже называются специфические черты данного явления в кругу этого более широкого круга явлений. Например, мышление, восприятие, ощущение — все это познавательные психические процессы. А дальше внутри каждого из них есть то специфичное, то особое, что присуще лишь каждому из них в отдельности.

Экспериментальное занятие, формирующее умение понимать и давать определение основных психологических понятий, проводилось на третьем курсе дневного отделения. Накануне студентов просили повторить определения основных понятий психологии по психологическому словарю или литературе, с которой они работали в колледже. На практическом занятии учащимся было предложено в письменной форме дать эти определения.

Как, например, определялась категория «мышление» в работах студентов? В опросе принимали участие 17 человек, лишь 8 из них попытались определить это понятие: «Мышление — психический процесс освоения взаимосвязей окружающего мира»; «Мышление — психический процесс, который происходит в сознании человека и способствует развитию личности»; «Мышление — психический процесс отражения действительности, высшая форма проявления творческой деятельности»; «Мышление — процесс психической познавательной деятельности, который дает знания о существенных связях, свойствах и отношениях об

окружающем мире. Действительность отражается обобщенно и опосредованно»; «Мышление — это психический процесс отраженного обобщенного, опосредованного отражения действительности»; «Мышление — психический процесс познания, проявляющийся в опосредованном, отвлеченном и обобщенном отражении действительности, предметов и явлений, и установления между ними связей и отношений».

Полученные результаты показали: лишь в двух определениях есть некоторый намек на выделение существенных признаков этого феномена.

После этой работы совместно со студентами была предпринята попытка подумать над вопросом: что же такое определение, каковы его форма, структура? Совместно с преподавателем давалось «определение определения».

После проделанной работы студентов вновь просили в письменной форме вернуться к тем определениям, которые формулировались ими в начале занятия. Достаточно четко прослеживается стремление учащихся применить на практике приобретенные знания о структуре понятия. Но в силу того, что при повторном написании работы они могли оперировать лишь тем, что усвоили накануне семинара, существенных изменений в определении понятий не произошло. Однако были показательны чисто количественные характеристики ответов. Теперь уже четырнадцать человек из группы попытались дать определение данному понятию.

Чтобы предложенная форма работы с понятиями была более эффективной, в соответствии с положениями П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий и типах ориентировочной основы действия следует проводить анализ структуры определения какого бы то ни было понятия «до», а не «после» того, как студенты самостоятельно заучили определения.

Научный и житейский стиль изложения материала.

Такой же дифференциации, на наш взгляд, требует и процесс овладения студентами научным стилем изложения учебного материала в противоположность житейскому. На обучающем занятии студенты готовили небольшие доклады по той или иной проблеме возрастной психологии, с которой они хорошо знакомы.

После выступления каждой из подгрупп аудитории задавался вопрос: «К какому стилю изложения материала мы могли бы отнести данный доклад?» Было выявлено, что интуитивно студенты достаточно хорошо ориентируются в степени научности представленного доклада. Задача, которая встала перед нами теперь, — определить критерии «научности» и перевести эти знания в сферу сознательного регулирования. «Как вы различаете научный и житейский стиль изложения?» — такой вопрос был адресован студентам.

В процессе совместной работы были выделены следующие показатели научности: научный стиль изложения материала предполагает:

опору на понятия более высокого уровня общности;

ссылки на научные исследования, а не на опыт отдельного человека;

классификацию и систематизацию имеющихся подходов в решении той или иной проблемы, а не простое их перечисление.

Примечание. Работу студенты выполняют с большим удовольствием, особенно в том случае, если их специально спросить: «Как вам обычно удается проводить это различие?» Ведь реальные ситуации, когда они делают это самостоятельно, достаточно часто встречаются. Например, они берут в руки журнал или книгу на прилавке магазина, просматривают их, а потом откладывают в сторону со словами: это не для меня, это слишком научно. Как они решают, что данный стиль изложения отличается своей научностью? Такое обращение к реальному опыту студента, безусловно, повышает его интерес к работе.

Экзамен.

Ситуация экзамена — еще один объект экспериментального исследования. Показателем уровня присвоения студентом теоретического материала, изучаемого в университете, с нашей точки зрения, служит умение студентов отвечать на проблемы практики, широко привлекая изученный материал. С этой целью помимо основных, традиционных вопросов в билетах студентам предлагается ответить на дополнительный вопрос, один из тех, которые ставились на первом занятии и в качестве социального заказа адресовывались преподавателю.

Как показали полученные результаты, эта практика достаточно продуктивна, вызывает большой интерес у слушателей и студентов. Сами студенты говорят об открытиях, которые они делают в процессе такой деятельности.

Подобную работу по объединению двух уровней знаний (теоретического и опыта реальной жизни студента) можно проводить по завершении каждой изучаемой темы, чтобы опыт такого объединения переносился и отрабатывался при изучении тем последующих.

Такую же функцию объединения знания теоретического и практики решения каждодневных задач и проблем, как показывает опыт, несет на себе один очень простой вопрос, который целесообразно задавать еще более часто (например, после каждого блока теоретических проблем в рамках той или иной психологической дисциплины): «Где это можно использовать?»

Возможные формы проведения практических занятий в условиях высшей школы

Достаточно эффективными формами проведения практических занятий в ходе проведенного исследования себя показали: семинар, психологическое консультирование, научная конференция и др. Все указанные формы проведения практических занятий апробированы в процессе преподавания психологических дисциплин в педагогических колледжах и вузах, курсах повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Заключение

Проведенная работа свидетельствует, что в психологической науке накоплен достаточно богатый материал, который позволяет поставить на совершенно иной уровень процесс преподавания психологических дисциплин в педагогических колледжах и вузах. В качестве методологических принципов построения учебных курсов по изучению психологических дисциплин в педагогическом колледже и вузе могут быть использованы наработки в области когнитивного обучения. Каждые из перечисленных в статье методологических принципов и методических приемов преподавания могут стать предметом специального исследования по выяснению всех нюансов, обеспечивающих эффективное усвоение психологических знаний в условиях педагогического колледжа и вуза.

Литература

- Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1996.
- Баева И.А. Психология в понятиях, образах, переживаниях (возможности психологического словаря). — М., 1996.
- Бине А. Измерение умственных способностей. — СПб., 1998.
- Бодалев А.А. В.Н. Мясищев и психология отношений // Мясищев В.Н. Психология отношений. — М.; Воронеж, 1995. — С. 5—14.
- Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. — М., 1996.
- Брушлинский А.В. Субъектно-деятельностный и знаково-речевой подходы в психологии // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. — М., 1997. — С. 35—54.
- Брушлинский А.В., Галкина Т.В., Лоарер Э. Введение к сборнику статей // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы — М., 1997.— С. 7—10.
- Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. — М., 1982.—Т. 1.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., 1996.
- Габай Т.В. Педагогическая психология. — М., 1995.
- Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Хрестоматия по психологии. — М., 1977. — С. 417—425.
- Гамезо М.В. и др. Возрастная и педагогическая психология. — М., 1984.
- Давыдов В.В. Теоретические основы развивающего обучения. — М., 1996.
- Дикая Л.Г. Необходимо ли учитывать индивидуальный стиль саморегуляции психофизиологического состояния учащегося в процессе его обучения? // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. — М., 1997. — С. 221—240.
- Домашенко И.А., Ратанова Т.А. Общая психология. Программированный контроль усвоения знаний. — М., 1995.
- Донцов А. И. Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Практическая социальная психология как область профессиональной деятельности // Введение в практическую социальную психологию. — М., 1996. — С. 7—21.
- Доснон О. Развитие креативности: креативность и обучение // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. — М., 1997. — С. 65—82.
- Дружинин В. Диагностика общих познавательных способностей // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. — М., 1997. — С. 55—62.

- Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. — М., 1997.
- Климов Е.А. Основы психологии. — М., 1997.
- Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. — М., 1997.
- Лоарер Э., Юто М. Когнитивное обучение: история и методы // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. — М., 1997. — С. 17—33.
- Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. — М., 1989.
- Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М. Развитие дивергентного мышления. — М., 1995.
- Петров В.Ю. Интеграционный подход в изучении курса «Общая психология» // Интеграционные процессы психолого-педагогической культурологической и предметно-методической подготовки учителя. Материалы российской научно-практической конференции. — Тула, 1996. — С. 342—344.
- Пиаже Ж. Аффективное бессознательное и когнитивное бессознательное // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 125—131.
- Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1997.
- Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. — М., 1995. — С. 423—424.
- Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М., 1998.
- Смирнов С.Д. Формирование психологического мышления преподавателя как основной путь гуманизации образования // Развивающая психология — основа гуманизации образования. Первая Всероссийская научно-методическая конференция психологов. — СПб., 1998. — С. 18.
- Смирнова Е.О. Влияние общения ребенка со взрослыми на эффективность обучения дошкольников: Канд. дис. — М., 1977.
- Советский энциклопедический словарь. — 1988.
- Современный словарь иностранных слов. — М., 1992.
- Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. — М., 1997.
- Троссей Б., Розенцвейг П. Знания и решение задачи: репрезентация научных понятий // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. — М., 1997. — С. 165—190.
- Ушинский К.Д. Избр. соч.: В 2 т. — М., 1974. — Т. 1.
- Философский энциклопедический словарь. — М., 1989.
- Холодная М. и др. О психологическом назначении школьного учебника // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. — М., 1997. — С. 151 — 163, 17—33.
- Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (психологические основы развивающего обучения). — М., 1995.
- Чуприкова Н.И., Раианова Т.А. Связь показателей интеллекта и когнитивной дифференцированности у младших школьников // Вопросы психологии. — 1995. — №3.
- Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. — М., 1997.
- Шаграева О.А. Образ жизни и психическое развитие ребенка первых лет жизни. — М., 1997.
- Шаграева О.А. Педагогическая психология. — М., 1997.
- Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Эльконин Д.Б. Избр. психологические труды. — М., 1989.
- Ярошевский М.Г. История психологии. — М., 1976.
- Heymans P.G. Folk Developmental Psychology: An Empirical Inquiry Into Social Constructionism. — Utrecht, 1991.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение I Семья в представлениях народной психологии

Отношения между научной и народной психологией не всегда строились на основе сотрудничества. Достаточно велика тенденция (как с одной, так и с другой стороны) игнорирования достижений и опыта друг друга. Следует, однако, отметить, что научная, академическая психология имеет богатую историю, массу теоретических и экспериментальных исследований. Народная же психология — это часто опыт отдельного человека по воспитанию собственного ребенка, возведенный в абсолют. Это взгляды людей, не имеющих непосредственного отношения к академической науке и не получивших специального образования в области педагогики и психологии. Однако и этот опыт находит отклик в сердцах родителей.

Народная мудрость и житейский опыт заставляют молодых родителей искать единомышленников в деле воспитания малыша. Ведь проблем, с которыми сталкиваются молодые супруги, бесконечное множество. Так возникают различного рода клубы и неформальные объединения семей, которые совместными усилиями пытаются найти выход из проблемных ситуаций, которыми полна воспитательная деятельность семьи. В России существует широкий спектр таких объединений, каждое из них представляет свою модель внутрисемейного строительства. Роднит же их всех стремление создать такую атмосферу в семье, которая обеспечила бы здоровое развитие маленького человека. В историю народной психологии и педагогики они вошли под фамилиями авторов и создателей данных направлений: семьи И. Б. Чарковского, семьи Б. П. Никитина, семьи А. Ц. Гармаева, православные семьи.

Переходя к анализу каждой из групп, хочется предостеречь читателей от абсолютизации, безоговорочного принятия всего того, что в них предлагается. У каждой группы есть как бы две стороны — внешняя (методы, средства и приемы воспитания, принятые в семьях, которые лежат на поверхности и потому чаще обсуждаются в средствах массовой информации и научно-популярной литературе) и внутренняя (философские и психологические концепции, лежащие в основе движений, скрытые от наблюдателя). Именно этот внутренний план дает родителям редкую возможность ощутить истинное счастье и радость от общения с ребенком, увидеть его уникальность, ранимость и одновременно великую силу. Это то общее, что роднит все направления народной психологии. Только средства и способы реализации собственных задач, предлагаемые каждым из направлений, различны.

И еще важно помнить родителям: какую бы систему воспитания они ни выбрали, она — лишь средство воспитания здорового ребенка. Система воспитания, возведенная в самоцель, способна нанести непоправимый ущерб физическому и психическому состоянию маленького ребенка. Залог здорового во всех отношениях ребенка обеспечит лишь подход, в котором отводится значительное место процессам общения ребенка с близкими ему людьми. Залог успеха тех

направлений, о которых идет речь, часто состоит не в том, что родители производят с ребенком те или иные манипуляции, а в том, что они чаще общаются с малышом, чаще бывают вместе, ежечасно и ежедневно подмечая успехи маленького человека.

Семьи И. Б. Чарковского

Это объединение явилось своеобразной альтернативой отечественной медицине. Оно заявило о себе в начале 80-х годов. И.Б. Марковский, супруги Гуре-вич, супруги Саргуносы, М. Дадашева — имена тех, благодаря кому движение приобрело свое лицо, завоевав огромный авторитет и симпатии многих матерей и отцов. У истоков движения стояли молодые супруги, ощутившие острую необходимость в помощи своему нездоровому ребенку встать на ноги, поскольку помощь врачей оказалась не столь действенной.

Тогда, а было это около двадцати лет назад, при одной из московских поликлиник возник клуб, назвавший себя «Здоровая семья». Вокруг молодых людей объединились многодетные семьи, семьи, имеющие больного ребенка, и матери-одиночки. Словом, те, кто нуждался в помощи. Совместными усилиями они пытались найти выход из тупика, в котором оказались по воле судьбы. С годами движение ширилось, набирало силу. От клуба «Здоровая семья» отпочковывались все новые и новые образования, приобретающие самостоятельность.

Группы данного направления достаточно широко рекламируются, привлекая к себе внимание молодых мам и пап, ощущающих тревогу перед рождением первого ребенка или имеющих неудачный опыт предшествующих родов. Это общительные, доброжелательные люди, готовые всегда прийти друг другу на помощь. Они предлагают новый путь подготовки к родам, новые критерии здорового образа жизни. Данное направление — своеобразная лаборатория по воплощению в жизнь идей И.Б. Чарковского. Здесь уверены, что основы человеческой личности формируются на ранних этапах существования — в детстве, младенчестве и особенно в пре- и постнатальный периоды. Основы физического и психического здоровья малыша закладываются в материнской утробе, запускаются либо разрушаются процессом рождения и окончательно формируются в первый год жизни ребенка. Не только новорожденный, но еще и ребенок с первых мгновений зачатия есть духовное существо, сознательно участвующее в своем жизненном опыте. Существо, развивающееся в материнском организме, слышит нас, чувствует и двигается в ритме собственных эмоций. Ценности и идеалы здесь сформулированы следующим образом: это здоровый в физическом и психическом отношении ребенок, живущий в гармонии с природой и людьми. Таков идеал, к которому стремятся родители в процессе воспитания. Такова цель, для достижения которой родители прилагают максимум усилий.

Движение выступает за духовное объединение супругов в родительство, понимаемое как глубокое чувство ответственности отца и матери за психическое и физическое благополучие малыша. Семья — это одно целое во всех отношениях. Супруги «объединяются» в беременности. Их пока еще не родившийся малыш — тоже личность. С ним разговаривают, успокаивают. Чувство ответственности родителей за воспитание ребенка реализуется в том, что подготовка к

родам начинается с первых недель беременности. Они не приемлют рекомендаций официальной медицины, «изобилующих негативной информацией и излишними предосторожностями». Все в руках матери и отца, убеждены здесь, их сердца подскажут правильный выход из проблемных ситуаций, касающихся здоровья и воспитания малыша. Обязательным элементом образа жизни рассматривается здесь «воссоединение с природой»: купание в открытом водоеме в любое время года, хождение босиком. Из рациона питания рекомендуется исключать такие продукты, как мясо, рыба, яйца, чай, кофе. Беременная женщина не освобождается от своих обычных обязанностей по дому: она готовит, стирает, моет полы. Комплекс физических упражнений включает в себя элементы гимнастики йоги. Режим дня, рацион питания для беременной и ее мужа един.

Психозэмоциональное равновесие достигается через выполнение ряда морально-этических норм: не желать плохого другому человеку, уметь прощать, не лгать, не воровать, не заниматься накопительством, не вступать в сексуальные связи вне брака. Совершенно необходимым рассматривается умение переводить отрицательные эмоции в положительные, что достигается в результате специальных упражнений (ребефинг).

Разработана система «*акватической подготовки беременной к родам*». По мнению И.Б. Чарковского, она способствует раскрытию физического и духовного потенциала будущих родителей. Влиянию воды придается почти мистическое значение. Вода позволяет вести беременной женщине не только активный образ жизни вплоть до момента родов, не только учит расслабляться и владеть своим дыханием. Теплая вода устраняет ощущение стресса, который может испытывать беременная женщина. В теплой воде будущая мама находится в таком же приблизительно состоянии, что и младенец. Это значительно облегчает установление контакта с ним на эмоциональном уровне. Занятия плаванием беременной женщины закладывают базу не только физического и интеллектуального роста будущего малыша, они закладывают основу и для нормального течения родов.

В течение всей жизни плода до рождения и особенно в момент рождения создаются «основные фундаментальные связи с родителями». В этот период ребенок может приобрести способность к любви и передаче ее следующим поколениям. С этой точки зрения подвергается сомнению необходимость постоянного медицинского контроля и наблюдения за развитием плода. Негативная психологическая атмосфера в женских консультациях и родильных домах, применение медикаментов рвут естественную связь «мать—дитя», ведут к «человеческой депрессии и агрессии».

Вхождение в мир, считают приверженцы данного направления, должно быть предельно мягким, гармоничным, гуманным и включенным в «естественные природные связи». Традиционные роды оцениваются здесь как способ, травмирующий мать и ребенка. Роды в положении лежа, отрезание плаценты непосредственно после выхода плода, пока не отпульсировала пуповина, отделение только что родившегося малыша от матери, прикладывание к груди лишь через сутки, а иногда и позже рассматриваются как факторы, оказывающие негативное влияние не только на здоровье, но и на становление личности ребенка в будущем.

Чем более травматичным был момент рождения человека, тем менее следует ожидать от него в дальнейшем миролюбия, уверенности в себе, положитель-

ного настроя и физического благополучия. Систематическое вмешательство (транквилизаторы, стимуляция, хирургические приемы, постоянный мониторинг плода) превращает процесс родов в чисто медицинский акт, а будущих матерей и их младенцев — в пациентов. Технические средства и приемы ведения родовспоможения практически замещают естественность процесса рождения, а его эмоциональная сторона оказывается частично или полностью разрушенной.

Практику водных родов в домашних условиях рассматривают не только как технику здорового деторождения, которая опирается на внутренние силы материнского организма и сохраняет не поврежденным психологический потенциал младенца. Сознательное водное рождение — это путь формирования нового типа личности с развитым духовным сознанием. Роженица выбирает любую позу, удобную для нее во время схваток. Так снижаются болевые ощущения и уменьшается страдание самого ребенка, при этом остается неповрежденным психологический потенциал младенца. Процесс родов ритуализируется. Заранее оформляется комната, порой с использованием достаточно неординарных атрибутов: рисунки дельфинов на стенах, куски рыболовной сети, заучиваются молитвы или мантры. В вазу ставят любимые цветы, зажигают свечи, включают музыку. Роды принимает муж. Присутствие кого-либо из медицинского персонала не предполагается. Здесь же находятся старшие дети, если они есть в семье. Все это, по высказыванию одной из мам, превращает роды в праздник, который очень хотелось бы повторить. Чтобы это стало возможным, супруги проходят специальный курс подготовки.

Только что родившегося малыша с еще *не отрезанной пуповиной прикладывают к груди*, что рассматривается как спасение от будущих стрессов. Затем проводят комплекс физических упражнений по раскручиванию позвоночника, так называемую *бэби-йогу*, специально разработанную И.Б. Чарковским для новорожденных детей.

С ребенком проводится серия ныряний, достаточно продолжительная, чтобы очистить дыхательные пути и «промассажировать» лобные доли мозга. Бэ-би-йога, длительное пребывание в воде, *динамическая гимнастика* с первых дней становятся неперенными атрибутами образа жизни растущего человека, соблюдение которых потребует от родителей организованности и терпения.

С рождением ребенка стиль жизни семьи не нарушается. Вместе с мамой и папой он купается в открытом водоеме зимой и летом, обтирается снегом и обливается холодной водой. Ребенок всегда будет с родителями — в кино, музее, на выставке и в гостях, сидя в сумочке-кенгуренке впереди матери или отца. Так дети становятся участниками всех повседневных дел матерей: в работе по дому, походах на рынок и т.п. Родители обязаны избирать такой вид досуга, который подошел бы в первую очередь их грудному малышу.

Уже восьмимесячный ребенок чувствует себя свободно в воде и под водой. Занятия бэби-йогой и динамической гимнастикой в это время практически заканчиваются: малыш способен оказать активное сопротивление тому, что не доставляет ему удовольствие.

Наш комментарий

Итак, абсолютизируя роль внутриутробного развития, процесса родов и первого года жизни, данное направление предлагает широкий спектр мероприятий: акватическую подготовку беременной к родам, приемы регуляции психоэмоцио-

нального состояния, водные роды, воссоединение с природой через босохождение, наготу и купание в открытом водоеме, бэби-йогу, динамическую гимнастику, длительное пребывание ребенка в воде, грудное вскармливание и раннее приучение к туалету. Идеи о «причастности» космоса к зачатию и появлению ребенка на свет придают, по всей видимости, отцовству и материнству особую значимость, служат источником сил, терпения и заинтересованности родителей в детях. Отношения между супругами в данном направлении специально не оговариваются и не регламентируются. Инициаторами же посещения таких групп выступают женщины.

Однако по мере взросления ребенка в семье вновь возникают проблемы, решить которые с позиции данного направления супруги не в состоянии. Самоотчеты родителей говорят о том, что перед повзрослевшим ребенком они испытывают определенную растерянность, когда замечают, что все проделанные процедуры не принесли желаемых результатов. Руководства к действию, когда ребенку уже исполнился год, нет. Малыш оказывает сопротивление в процессе занятий бэби-йогой и обливанием холодной водой, а мать к тому времени начинает ощущать усталость от домашних обязанностей, от кормления ребенка грудью и т.п. Ей хочется отдохнуть от детей.

Единственное, что остается в такой ситуации, не накладывать никаких ограничений на поведение ребенка: как можно меньше запретов. Тогда ребенка можно предоставить самому себе, а это в свою очередь дает определенную свободу матери — посмотреть телевизор, полежать с книгой на диване. Мама достаточно часто ездит на всевозможные семинары и конференции, где они получают определенный заряд бодрости и вновь могут вернуться к обязанностям, ощущая прелесть материнства.

На протяжении ряда лет обсуждаются идеи И.Б. Чарковского на страницах печати. О нем и его методе снимаются фильмы, готовятся телевизионные передачи. Конечно, не все воспринимается однозначно. Бэби-йога и система ныряний скорее вызывают чувство сострадания к малышу, чем эстетическое наслаждение. Вместе с тем заслуживает внимание то, что здесь удается воспитать у родителей чувство ответственности за формирование здоровой личности ребенка. Совершенно незаметно для глаза постороннего создают атмосферу любви вокруг маленького человека. Отцовству и материнству придают особые краски.

Ответом на вопрос о достоинствах метода могли бы стать цифры. К сожалению, их пока нет. Не собрана статистика об особенностях физического и психического развития детей в таких семьях. Нет данных о степени благополучия родов в домашних условиях в отсутствие медицинского персонала. Информация же, почерпнутая нами на научных конференциях, дает серьезные основания для беспокойства. В частности, психиатры ссылаются на большой поток детей с аутизмом и недоразвитием речи, прошедших водные роды и длительное время пребывающих в воде. Психоневрологи говорят о бессмысленности родов в воду в силу того, что организм рождающегося человека приспособлен к появлению в воздушной среде. Это выработано всем ходом биологической эволюции. А потому лучше положиться на официальную медицину — оказать квалифицированную помощь в этих вопросах.

Достаточно противоречивы и оценки, которые дают движению сами родители.

Семья Б.П. Никитина

В 60-е годы внимание молодых родителей, мечтающих вырастить здорового ребенка, привлек к себе Борис Павлович Никитин, военный инженер по образованию. В семье Бориса Павловича и его супруги Лены Алексеевны семеро детей. По крупицам, методом проб и ошибок, создавали они свою систему воспитания ребенка: систему раннего развития способностей малыша, как физических, так и психических. В то время они выступили с критикой процесса обучения в школе, считая его излишне растянутым во времени.

«Первые уроки естественного воспитания, или Детство без болезней», «Мы и наши дети», «Ступеньки творчества или развивающие игры» — таков далеко не полный перечень книг, написанных Б.П. и Л.А. Никитиными с 1988 по 1990 год. В них — негативное отношение к существующей в нашей стране системе воспитания детей. Это — критика отечественной системы здравоохранения и анализ пройденного вместе со своими детьми и внуками жизненного пути, анализ собственных ошибок.

Направление, объединившее в своих рядах семьи, которые приняли систему воспитания Никитиных, пока менее организовано. Это объясняется тем, что каждая семья, желающая поговорить с Никитиными, поделиться с ними своими сомнениями, имеет реальную возможность приехать к ним в подмосковное Болшево и получить ответы на все интересующие их вопросы непосредственно в процессе общения с авторами концепции.

Способности ребенка формируются уже в утробе матери, считают здесь. Поэтому «будущая мама не должна переедать, не должна, следуя рекомендациям официальной медицины, вести неподвижный образ жизни». Тем самым она предоставит ребенку возможность подвигаться. Беременная женщина продолжает выполнять свои профессиональные обязанности, домашнюю работу, занимается физкультурой и спортом. Будущая мать питается так, как обычно, выполняя те «причуды» и «капризы», которые могут появиться в это время. Но она не должна болезненно реагировать, если придется пропустить завтрак или обед. Она поет, танцует, слушает музыку и разговаривает со своим пока еще не родившимся малышом.

Не исключается возможность родов в домашних условиях, если такое решение примут супруги. Но и в условиях стационара естественный процесс родов не должен нарушаться какими-либо вмешательствами — анестезиями, стимуляциями. Во время родов женщина должна иметь возможность выбрать удобное для себя положение. После появления плода пуповина не перерезается до полного исчезновения пульсации. Сразу же после рождения голый ребенок прикладывается к груди матери. Всем этим, казалось бы, сугубо медицинским моментам Б.П. Никитин придает психологическое значение. Все они чрезвычайно важны и самым непосредственным образом сказываются на психологическом строе личности ребенка.

Родившегося малыша кормят не по режиму, а *по требованию*. При этом ребенку не вкладывают сосок груди в рот, а *заставляют* его самостоятельно искать источник питания. Никаких норм питания не устанавливается. Обязательным является лишь *грудное вскармливание* как таковое. С первых дней

жизни ребенок спит *рядом с матерью*. Это длится до тех пор, пока он, не окрепнув физически, перестанет в этом нуждаться.

Основа полноценного развития ребенка, его физического и психического здоровья — физическая активность.

Спортивные снаряды очень рано входят в его жизнь. Первый такой снаряд — это, безусловно, руки папы. Поддерживая у ребенка врожденные рефлексы ходьбы и хватания, первые физические упражнения основываются на них. С первых дней малыша ставят на ножки и учат ходить. В кроватке или коляске устанавливаются различного рода приспособления для того, чтобы, держась за них, ребенок по мере возможности, мог вставать. Такой двигательный режим, по мнению Б.П. Никитина, способствует и развитию интеллекта.

Своеобразной визитной карточкой направления является спортивный комплекс с кольцами и турником, канатом и веревочной лестницей, которому всегда найдется место в квартире. Данное направление выступает за раннее развитие интеллектуальных способностей ребенка. В распоряжение малыша предоставляются азбука на кубиках, мел и доска, карандаши и бумага, книги и таблицы, развивающие игры и конструкторы вне зависимости от его возраста.

С первых дней жизни ребенку прививаются гигиенические навыки, приучают к горшку. Достаточно строго и эмоционально предлагается родителям реагировать на то, что ребенок не следует правилам чистоплотности.

Еще один элемент образа жизни маленького человека — закаливание. При этом ничего сверхординарного не придумывается. Все процедуры, рекомендуемые официальной медициной, расцениваются как громоздкие и трудоемкие.

Матерям не под силу выдержать их режим и график. А поэтому рекомендуется просто не кутать ребенка: идеальная одежда для детей любого возраста — трусики. Маленького ребенка заворачивают в пеленки только для сна, оставляя в распашонке или голого в часы бодрствования и во время кормления.

Ребенка не принято держать во время бодрствования в кроватке или манеже. Едва научившись ползать, малыш получает возможность передвигаться по всей квартире, а порой и по улице. Система Б.П. Никитина не предполагает излишней опеки: ребенок должен иметь возможность и обжечься, и упасть, и удариться; ведь все проявления жизни приобретаются ребенком из собственного опыта.

Самостоятельный поиск решения задачи детьми — залог их умственного развития. Жизнь не скупится на постоянные проблемные ситуации, и родители не стремятся решить их за ребенка, предоставляя возможность малышу самому найти выход из непростой ситуации, которую частенько создают сами родители.

Достаточно рано ребенок узнает слово «нельзя». «Нельзя» — и книга, которую нельзя рвать, убирается на недоступное для детей место. О нравственных аспектах Б.П. Никитин как будто специально не говорит, но вся его система проникнута духом уважения к малышу, духом любви и восхищения его успехами. Его обязательно хвалят при малейшей удаче. «Смотри, какой ты молодец, а я так не умею», — говорят папа или мама маленькому ребенку.

Ребенка ничего не заставляют делать. Он выполняет лишь то, к чему готов физически и морально. Пример подают родители, и в первую очередь отец. Так было и в семье Никитиных. Малыша не просто берут на руки. Отец подставляет ему руки и, если ребенок сам сможет ухватиться за них, достает его из кроватки.

Дедушка выбегает зимой в трусах на улицу и говорит внучатам: «Кто за мной?» Побегут именно те, кто готов к такому испытанию.

Специально вопрос полового воспитания не оговаривается. Для всех детей предоставляются одинаковые возможности лазать по канатам и лестницам, бегать в трусиках, у них всех одни и те же игрушки и конструкторы.

Наш комментарий

Раннее физическое и психическое развитие ребенка, закаливание, огромный интерес и внимание матери и отца к личности ребенка, поощрение его малейших успехов — основные приоритеты данного направления. И все-таки, предоставляя ребенку свободу, не следует забывать, что решающую роль в психическом развитии ребенка играют не кубики, азбука и спортивный комплекс сами по себе, а общение и тесное сотрудничество ребенка со взрослым.

Семья А. Ц. Гармаева

Около 20 лет назад в Москве возникла лаборатория под названием «Нравственная психология и педагогика». Возглавил ее работу А.Ц. Гармаев. Семья А.Ц. Гармаева, православные семьи. По ряду позиций они резко отличаются от двух предыдущих.

В центре внимания А.Ц. Гармаева — не психическое развитие ребенка, не развитие его способностей и талантов, не укрепление здоровья и не физическое совершенство. В центре его внимания — нравственные принципы человеческого общежития. Цель деятельности — возрождение семейных ценностей.

Два образа жизни противопоставляет А.Ц. Гармаев: неукладный и уклад-ный. Неукладный образ жизни — это образ жизни «свободы хотений», когда в жизни семьи реализуются желания и хотения супругов. Желания одного из супругов — святыня в семье. На практике это выглядит примерно так: глава семьи делает свои представления, ценности и установки центральными и наиболее значимыми, подчиняя им ценностные ориентации других членов семьи. Если второй супруг не подчиняется этому, начинается борьба. Она разрывает семью. Аналогично складывается ситуация с ребенком. Его часто спрашивают: «Хочешь ли ты этого?», «Хочешь ли того?» Так слово «хочу» оказывается узаконенным в доме. Такова динамика внутрисемейных отношений в семье неукладной.

Укладный образ жизни требует наличия в доме святыни, которая «выше и больше, чем оба родителя». Такой святыней является уклад семьи. Уклад требует усмирить свои желания, согласовать их с потребностями окружающих. «Сначала должна быть удовлетворена нужда рядом идущего, а потом моя» — девиз укладной семьи. Такой образ жизни семьи формирует совестливые, нравственные поступки в ребенке. В семье царит атмосфера послушания: матери — отцу, а отца — укладу.

Послушание рождается из любви: чем больше любим человека, тем больше его слушаем. Гневная реакция, по словам А.Ц. Гармаева, в такой семье невозможна. Но если она происходит, то рождает сильное чувство вины, покаяния и смирения.

Феномен проживания — центральный момент в концепции А.Ц. Гармаева. Это основа, фундамент всего процесса обучения и воспитания.

Как передать ребенку ценности человеческого общежития? Это усваивается в проживании. Ребенок просто запечатлевает ритуал домашних событий. До 5 лет не имеет смысла что-либо говорить ребенку в процессе воспитания, главное для формирования его личности — как ведут себя родители. Из жизни родителей ребенок получает либо «благодатные образцы поведения», либо «неблагодатные». Чем больше уклоняются в своем поведении родители от сокровенного (нравственного) человека, тем больше уклоняется от него ребенок. Сколько бы ни говорили ему о благородстве, он воспринять это не сможет. Попытка передать смысл жизни через слова, по мнению А.Ц. Гармаева, несостоятельна. Ребенок усваивает лишь то, что видит в родителях. То, что проживается, не только запоминается, но и хорошо усваивается.

Проживание дает результат, если его опыт осознается. Над процессами проживания и осознания возвышаются процессы просвещения. Все они — составляющие, неотъемлемые элементы единого процесса воспитания и обучения ребенка. Но объем их, представленность в этом процессе различны.

Соотношение между просвещением, осознанием и проживанием легко установить, если сам процесс обучения представить в форме пирамиды. Разделив ее по вертикали на три части, получим следующую картину: в основе обучения — проживание, которое занимает значительную долю объема данного процесса, объем поменьше — это осознание, самый маленький объем в процессе воспитания должен принадлежать элементам просвещения.



Все три элемента — проживание, осознание, просвещение — вплетены в ритуал жизни семьи.

Глава семьи — отец. Он — наставник, кормилец и ответчик за здоровье и благополучие семьи. Его слово — закон. Авторитет отца поддерживается матерью. Она — его помощница. Родители в такой семье немногословны. Они не читают детям нотации и не спешат делать замечания. Главный родительский принцип отца и матери — терпение, терпение и терпение. Утром детям даются поручения, а вечером отец спросит сына или дочь: «Чем ты сегодня заработал(а) ужин?» Дети дают отчет, и отец оставляет за собой право лишить ребенка части ужина, если что-либо не сделано.

Итоги дня подводит и мать в вечерней сказке. Никогда она не расскажет сказку просто так. Мать пишет ее, наблюдая за ребенком, в течение всего дня. Она может изменить конец или начало уже известной сказки с учетом того, как был прожит именно этот день. Через сказку ребенок получает возможность увидеть себя как Бабу-Ягу и Кощея Бессмертного, чтобы не повторять сделанное сегодня в будущем.

По мнению А.Ц. Гармаева, в начале человеческого рода блага было очень много. Где хранятся традиции, обычаи, там есть и благо (нравственное). Древние племена, считает А.Ц. Гармаев, были более «совестливые». Хотя принято считать самым совершенным ныне рожденное поколение. Уклад семьи в прошлом был более гуманен и по отношению к человеку вообще и к ребенку в частности. А потому совершенство, по А.Ц. Гармаеву, — *видеть благо в родителях. Творчество собственного поступка — зло*. Все это происходит от «примитивного представления о наших предшественниках». Уважение к старшим пронизывает всю атмосферу семьи. Дети послушны родителям: они не выбирают, что им есть, что носить, что читать. Родители не упрашивают детей. Воспитание уважения к старшему брату — необходимое условие нравственного становления личности.

Для обсуждения семейных проблем собирается совет. Глава семьи говорит о том, что необходимо семье приобрести на данный момент. Здесь никто не будет говорить о себе. Чем старше член семьи, тем раньше о нем заговорят. О матери скажет сам отец. Каждый ребенок получает право голоса на совете с 12 лет. Но он говорит о младших или старших членах семьи. Такой ритуал позволяет исключить слово «хочу» из лексикона его участников.

И тем не менее вся пирамида семейной жизни рухнет, если супруги лишены духовности. Ведь любовь, терпение имеют свойство «истаивать». А дать человеку почувствовать свой эгоизм и греховность в состоянии только церковь с ее таинством покаяния.

Уже в утробе матери ребенок получает заряд духовных и душевных сил, когда мать ведет соответствующий образ жизни во время беременности: отсутствие раздражения, ее мягкое обращение к людям, в которых она ищет индивидуальное и уникальное, ее способность прощать других, ее духовность. Потом она также будет относиться к своему ребенку.

В утробе матери ребенок добр. В категориях нравственной психологии, он — «сокровенный человек». Свои духовные силы ребенок черпает в духовности матери. Телесно он един с матерью. Но духовно он не может быть слит с ней. Одни добродетели — у матери, у ребенка — другие. В этом его уникальность.

Щедрость передает мать своему ребенку во время родов, когда, перенося боль, думает не о себе, а о ребенке. «Мысли матери о себе, боязнь боли закрывают родовой канал, приводят к кесареву сечению, тем самым оставляют ребенка вне покровительственной мудрости матери». Уменьшать муки матери в родах недопустимо. Это верно лишь с позиции матери, с точки зрения ребенка — это неправильно. Ибо, успокаиваясь, мать не помогает ребенку, не дарит ему любви.

Лишь терпеливо перенося боль, женщина дает ребенку пример самопожертвования. И в последующем силу духовную и душевную, с точки зрения А.Ц. Гармаева, ребенок черпает в смирении матери: в ее мягком обращении к другим людям; в ее кротости и спокойствии, когда не возникают раздражение и обида на окружающих людей. Мать хранит мир в доме. Дети бесправны перед родителями, и это несправедливо, считает Гармаев. Ребенок по сути своей — уникален. Задача родителей не в том, чтобы склонить ребенка к тому, чего они хотят, а сохранить это своеобразие детской души. Каждый ребенок талантлив и добр. Это взрослые формируют в них пороки, зло, жадность.

«Родительских правил всего три», — говорит А.Ц. Гармаев.

Правило первое — это правило десятисекундной паузы: реагируем на то или иное поведение ребенка, которое нам не по нраву, через десять секунд. Правило второе — это правило трехдневной паузы. Делаем замечание и обсуждаем с ребенком его некорректное поведение по истечении трех дней. Если через три дня такое желание у нас не появится, то мы и не пытаемся затевать разговор на эту тему. Правило третье — терпение, терпение и терпение...

Не могут нравственная психология и педагогика ставить перед собой задачу развития способностей человека, ибо развитие способностей подчинено удовлетворению собственных потребностей и интересов. «За последнее столетие человечество в этом достаточно преуспело, — говорит А.Ц. Гармаев, — но понятия долга и совести уходят из нашего лексикона».

Четыре вида долга выделяют нравственная психология и педагогика: сыновний, родительский, супружеский и гражданский. Исполнению каждого вида долга отводится свое время, и недопустимо исполнять гражданский долг в ущерб всем остальным. Наиболее ценным с точки зрения нравственной психологии является долг, связанный с семьей, так как именно он направлен на исполнение нужды другого человека и требует кропотливого каждодневного труда. Гражданский же долг подчинен удовлетворению своих собственных потребностей и интересов.

Семейный уклад, предлагаемый нравственной психологией и педагогикой, подчинен одной цели — воспитывать у ребенка чувство долга и умение «исполнять нужду другого человека». Именно оно, это умение, рассматривается в качестве неперемennого условия психического развития ребенка. В связи с этим в системе воспитания данного направления важное место отводится вопросам приучения детей к обслуживающему труду. Дети рады взрослым обязанностям, и очень важно поддержать их стремление помочь маме подмести и помыть полы, постирать, вымыть посуду. В этом ряду отводится место и рукоделию. «Труд — залог нормального психического развития», — считают здесь. Ибо он обеспечивает ситуацию проживания, что позволяет более полно развить и реализовать их способности. К физическому развитию ребенка отношение особое. Высоко ценится умение терпеливо переносить «телесный дискомфорт». А силы духовные рассматриваются как гарантия сил физических.

К сожалению, современная семья не знает разделения на мужские и женские роли. С точки же зрения нравственной психологии их необходимо сохранить. Жизнь семьи подчинена воспитанию у ребенка «целомудрия». Поэтому супруги сдержанны в проявлении своих чувств по отношению друг к другу и детям. Женщины не оголяют плечи, а мысль о появлении в нагом виде просто недопустима. Дочь и сын никогда не видят тела своей матери.

Однако для раннего возраста ярко очерченных различий между мальчиками и девочками не делается. Принцип старшинства лежит в основе разрешения конфликтов. Однако мать, говоря с сыном о его долге, приводит в пример отца; отец беседует с дочерью о матери.

Поле деятельности лаборатории нравственной психологии и педагогики, возглавляемой А.Ц. Гармаевым, многогранно. В Подмоскowie и Москве проходят педагогические и христианские семинары, во многих городах проводятся

выездные конференции, на которые приглашаются люди с высшим образованием: педагоги и родители. В практику работы лаборатории давно вошла организация летних поселений. Их цель — дать семье возможность почувствовать достоинства предлагаемого уклада. Дать возможность «прожить» его, ощутить результат. Женщина получает здесь возможность почувствовать прелесть смирения и покорности, а мужчина — груз ответственности. Весь день проходит в многообразных трудах: расчистка полуразрушенной неподалеку церкви, уборка совхозного сена, сбор ягод и грибов, работа на собственном картофельном поле: его поселенцы сами возделывали поле по весне, а теперь с него и кормятся. Есть в распорядке дня артельные часы, когда дети упражняются в разнообразных ремеслах: плетут корзины, выстругивают ложки, шьют, лепят, рисуют. Население лагеря разбивается на роды. Во главе каждого — старейшина рода, непременно мужчина, ему в помощь назначается женщина, как раньше было в деревенских семьях. Здесь расправляются плечи у мужчин, получивших бразды правления собственной семьей. Здесь спокойнее становятся женщины, потерявшие все шансы играть главные партии в этом мире. И все рады наступившим переменам.

Наш комментарий

Семинары и летние поселения А.Ц. Гармаева производят впечатление «чистилища» в Дантовском понимании этого слова. Уклад жизни в них больше напоминает жизнь монастыря: ежедневные продолжительные молитвы, утренние и вечерние, чтение Евангелия во время трапезы, «дабы не услаждаться пищей», полное игнорирование физического комфорта: «чем теснее телу, тем просторней душе», постоянная работа ума и сердца по открытию того греховного, что содержится в тебе, и покаяние.

После такой «интенсивной терапии» родители и дети возвращаются в привычный для них мир. Каждый из них волен строить свой образ жизни так, как ему хочется. Взгляды не навязываются, и каждый участник семинара имеет возможность покинуть его в любую минуту. Поэтому движение последователей А.Ц. Гармаева достаточно неоднородно. Одни, периодически подключаясь к работе семинаров и поселений, черпая в них определенную долю сил, безболезненно возвращаются к обычным делам и обязанностям, живя творчески активной жизнью. Другие открывают для себя христианство. Его жизненную силу и непреходящую ценность. Третьи, как правило, это люди немолодые, души которых «изранены» неудавшимся браком, серьезными проблемами в отношениях с собственными детьми, буквально следуют за Гармаевым по пятам. Это их пристанище в столь сложной и противоречивой жизни. Здесь они нашли утешение и поддержку.

В основном А.Ц. Гармаев собирает женскую аудиторию. Поэтому не стоит ждать существенных изменений в позиции отцов в воспитательном процессе. Эти изменения должны произойти прежде всего в позиции матери. Именно они должны пересмотреть свои взгляды, свою роль в семье и отдать приоритет отцу в решении ключевых вопросов жизнедеятельности семьи. Все это следует из логики размышлений нравственной психологии и педагогики.

Как трансформируются в душах слушателей теоретические построения А.Ц. Гармаева?

Выводы

Итак, по мнению сторонников данного движения, эгоизм родителей лежит в основе целого круга проблем, возникающих в семье. А потому вся система занятий с матерями и отцами подчинена одной цели — дать родителям возможность осознать свой эгоизм и предложить выходы из создавшегося положения. Душа ребенка уникальна и легко ранима. Воспитать душу ребенка, не изранив ее при этом, можно лишь через «проживание», через личный пример родителей. Ибо ребенок перенимает лишь то, что он видит в повседневной жизни семьи.

В центре внимания семей А.Ц. Гармаева — структура семьи, иерархия внутрисемейных отношений, приоритет духовных ценностей над материальными, а семейных — над общественными. В этом видят сторонники данного направления залог не только нравственного становления личности, но и гармоничного психического развития ребенка. И здесь чрезвычайную значимость придают периоду беременности, процессу родов. Однако акцент с физической активности матери переносится на ее духовный рост и совершенствование. Смирение матери, ее терпение, «кротость» и спокойствие — залог нравственного становления личности ребенка.

Судя по самоотчетам отцов и матерей и проведенным наблюдениям, можно рассчитывать на положительные сдвиги в процессе семейного воспитания, по крайней мере в том случае, если идеи нравственной психологии и педагогики используются родителями для самоанализа, для анализа собственного поведения, но не для анализа поведения другого человека (супруга, ребенка и т.д.). В ином случае они могут явиться причиной раздора и непонимания в семье.

Православные семьи

При изучении православных семей источником информации выступили многочисленные встречи с настоятелями храмов и служителями церквей; участие в богослужениях; беседы с родителями и детьми, для которых жизнь храма — неотъемлемая часть их собственной жизни. Размеренность, упорядоченность жизни — визитная карточка православной семьи.

Православие возникло в нашей стране не вчера. Но сегодня все новые и новые семьи приходят в православные храмы. И делается это не только для того, чтобы отдать собственного ребенка под покровительство Бога, но и для того, чтобы дать ему ориентиры в жизни, раскрыть ребенку суть человеческого существования. Дорога к храму для многих из них прошла через горе, страдания, неизлечимые болезни и потерю близких.

Православный храм имеет давно устоявшиеся традиции. Его атмосфера пропитана духом смирения, терпения и любви к ближнему. Жизнь храма — это не только утренние и вечерние службы. Это и таинства покаяния, причастия, крещения, а также свадебные обряды, отпевание и поминание усопших.

Семья и дом — это тоже храм. Непременные атрибуты здесь — иконы с горящими перед ними лампадками в жилой комнате, в спальне, на кухне. Жизнь православной семьи — это участие в церковных таинствах и обрядах,

соблюдение постов, участие в утренних и вечерних богослужениях, ежедневное чтение Евангелия, утренние и вечерние молитвы перед и после приема пищи. Дом — это место, где разворачивается душевная и телесная жизнь семьи. А уют в доме, по словам Б.В. Ничипорова, — это мерило возвращения женщины к своей сущности. Здесь можно понять и ощутить, что в православной семье есть еще одно таинство. Это таинство воспитания ребенка, в котором нет места случайному человеку, где есть место только молитве родителей за спасение души своего чада.

Существует мнение, что именно христианство убедило людей в том, что ребенок — личность, обладающая душой. Оно положило конец существовавшим в далекие времена избиениям, насилиям и даже убийствам детей. Христианство формирует особое отношение к детям. «Приносили к Нему детей, чтобы Он прикоснулся к ним; ученики же не допускали приносящих. Увидев то, Иисус вознегодовал и сказал им: пустите детей приходить ко Мне и не препятствуйте им, ибо таковых есть Царствие Божие. Истинно говорю вам, кто не примет Царствие Божие, как дитя, тот не войдет в него. И, обняв их, возложил руки на них и благословил их» (Евангелие от Марка, 10:13—16).

В Библии подчеркивается ценность детей. «Вот наследие от Господа: дети; награда от Него — плод чрева. Что стрелы в руке сильного, то сыновья молодые. Блажен человек, который наполнил ими колчан свой» (Псалтырь, 126: 3—5).

Христианство определяет шкалу ценностей, их приоритет. Расположены они в следующем порядке: Бог, супруг, дети.

Основной объект воспитания православия — женщина: ее чувства, страсти, желания, ее позиция и роль в семье. О женщине сказано: «немогущий сосуд». Эта «немогущ» состоит главным образом в подвластии женщины природным стихиям в ней самой и вне ее. В силу этого — слабый самоконтроль, безответственность, страстность, слепота в суждениях. Почти ни одна женщина от этого несвободна, она всегда раба своих страстей, своих антипатий, своего «хочется». Только во Христе женщина имеет возможность стать равной мужчине, подчинив высшим началам свой темперамент: приобретает мудрость и благоразумие, терпение, способность рассуждать.

Невеста не должна слушать и увлекаться нехристианским учением современных защитников женского пола о незаконности власти мужа над женой. Не должна мечтать о власти над мужем, изучая слабые стороны его характера, чтобы потом извлечь из них для себя пользу. В первом послании к Тимофею святого апостола Павла читаем: «Жена да учится в безмолвии, со всякой покорностью; а учить жене не позволяю, ни властвовать над мужем, но быть в безмолвии. Ибо прежде был создан Адам, а потом Ева; и не Адам прельщен, но жена, прельстившись, впала в преступление».

Рождение детей влечет за собой глубокие изменения мужа и жены: они превращаются в отца и мать. В христианском браке дети связывают духовными узами родителей между собой очень крепко. Ведь муж не только муж, но и отец. А детям нужна не только мать, но и отец, которого мать никогда заменить не может. И настоящая мать это чувствует, знает, понимает и становится лучшей женой тем больше, чем она больше мать, то есть чем больше она любит детей.

Родители в христианской семье не оторваны от детей своими ежедневными занятиями или службой, они живут с ними общей жизнью. Ангелы-хранители,

приданные младенцам от святого крещения, тайно, но ощутимо содействуют родителям в воспитании детей, отвращая от них различные опасности.

Велика ответственность родителей пред Богом за воспитание детей. «...Нерадящие о детях, хотя бы они во всем другом были исправны и умеренны, за этот грех подвергнутся крайнему наказанию». Все пороки происходят от нашей беспечности, от того, что мы не с самого начала и не с первого возраста «руководим детьми к благочестию». И еще: «...если бы отцы тщательно воспитывали детей своих, то не нужно было бы ни законов, ни судилищ, ни наказаний, ни мучений и публичных убийств». А поэтому подвергаем их «великим бедствиям, и предаем в руки палачей, и часто ввергаем в пропасть» («Слово св. Иоанна Златоуста»).

В христианстве разработаны и приемы воспитания детей. Прежде всего это воспитание страху Божию. Начинать такое воспитание должно с раннего возраста.

Как же надо поступать, чтобы поселить в сердце ребенка уважение к Богу и приучить его к добру? Очень просто:

«Проснулся ребенок, умылся, принарядился во что Бог послал, тотчас ставь его на молитву: не поленись и сам с ним помолись...» «Хочешь, чтоб детище твое хранило в сердце своем страх Божий? Имей же его прежде сам и во всем поступай так, чтоб быть тебе примером сыну своему или дочери». Идя домой из церкви, расспроси своего сына, что он там видел, что слышал, да объясни ему по мере сил твоих и возможностей.

«Представляй, что у тебя в доме золотые статуи — дети: каждый день исправляй и осматривай их тщательно и всеми мерами украшай их душу. Необходимо тщательно смотреть за входами и за выходами, и за поведением и знакомствами, в той уверенности, что за небрежение об этом мы не получим прощения от Бога» («Слово св. Иоанна Златоуста»), «Детей вразумлять есть долг родителей... И бояться чего? Слово любовное никогда не раздражает. Командирское только никакого плода не производит. Чтобы детям благословил Господь избежать опасностей, надо молиться и день и ночь» — таковы слова св. Феофана Затворника.

Христианство принесло идею особой ценности души ребенка. Получив от отца и матери тело, от Бога ребенок воспринял главное — «единственную и неповторимую личность со своим собственным путем в жизни». А поэтому для воспитания детей самое важное, чтобы они видели своих родителей живущими истинно духовной жизнью и светящимися любовью.

Выводы

Таким образом, элементы образа жизни, которые отстаивает христианство, можно сформулировать так:

— брак, прежде всего — это мученический подвиг. Ибо кроме тягот, которые приносят в браке муж и жена друг другу, они получают еще другие тяготы, когда появляются дети;

— но брак двух любящих сердец благословен Богом и Иисусом Христом, а поэтому таинством брака церковь увенчивает врачующихся обещанием помощи свыше и обещанием торжества добра;

— мужчине и женщине уготованы разные роли в семье (они — две половинки одного целого, каждая из которых обладает рядом достоинств, которые чрезвычайно ценны в жизни семьи, в воспитании детей особенно);

— в соответствии с этими особенностями главой семьи признается муж — отец. Вторая роль — второе место отводится жене;

— ценность женщины усматривается в ее сердечности, чуткости, гибкости ума, покорности мужу;
— цель существования мужа и жены, семьи в целом — рождение и воспитание детей. За качество этого воспитания они ответственны перед Богом, и никакие успехи профессиональной деятельности не искупят их грехов в деле воспитания собственного ребенка;
— совершенное дитя может дать совершенный брак;
— главные средства воспитания — молитва и собственный пример родителей, их внутренняя духовная жизнь;
— главное в воспитании детей — их состояние души. Не роскошь и богатство, но их умение жить «добродетельно и скромно»;
— человеческий индивидуализм, себялюбие создают в браке массу трудностей, преодолеть их можно только усилиями обоих супругов. Оба должны ежедневно созидать брак, борясь с ежедневными страстями, подтачивающими его духовное основание — любовь... Единственный путь для этого — «углубление духовной жизни каждого, работа над собой, хождение пред Богом... Начинать эту работу надо с первых дней совместной жизни».

Наш комментарий

Как показало проведенное исследование, обозначенные группы семей не статичные и изолированные образования. Границы их размыты и весьма подвижны. Более того, достаточно четко выражена тенденция перехода семей из одного объединения в другое, что является своеобразным свидетельством перестройки сознания родителей, изменения их взглядов как по форме, так и по содержанию на условия, гарантирующие благополучное развитие ребенка. Так, с одной стороны, наблюдается стремление родителей перейти от менее гибких систем воспитания, какими являются методы Б.П. Никитина и И.Б. Чарковского с их жесткими временными рамками, к более свободным методам и системам, которые представлены «Нравственной психологией и педагогикой» и православными семьями. Двум последним присущи установки, согласно которым в воспитательном процессе для нормального психического развития ребенка никогда и ничего не поздно: все придет в свое время.

С другой стороны, перечисленные группы семей и их философские построения — это своеобразные ступени роста, если можно так выразиться, сознания родителей во взглядах на ребенка и специфику его психического развития. Во всяком случае, именно так оценивают изменение собственных взглядов сами родители, составившие выборку нашего исследования.

На первой ступени — группы семей И.Б. Чарковского и Б.П. Никитина (как правило, это семьи, ожидающие первого ребенка). В качестве приоритетов процесса воспитания в них избраны раннее физическое и психическое развитие ребенка. Порой это делается в ущерб нормам человеческого общежития, когда демонстративно игнорируется мнение окружающих людей. «Существую только я и мой ребенок» — таков девиз этих направлений. Горькие плоды подобной точки зрения родители пожинают, когда ребенок становится старше: он проявляет эгоизм по отношению к матери, отцу, братьям и сестрам, подобно тому как это делали в свое время родители в отношении окружающих, возмущенных тем, что «бессердечная мать вывела ребенка в одних трусиках и босиком на снег».

Это одна из причин, заставляющих родителей обратиться к вопросам формирования нравственных основ личности. Второй причиной, на наш взгляд, нередко выступает увеличение размера семьи. С рождением каждого последующего ребенка все острее встает проблема формирования сугубо нравственных принципов общежития, заслоняя собой проблему развития отдельных способностей ребенка.

Так совершается переход ко второй ступени, представленной направлением «Нравственная психология и педагогика». Здесь, напротив, имеет место полное игнорирование физического комфорта, а порой и отрицание необходимости интеллектуального развития ребенка и возведение в абсолют нравственных качеств личности. Как правило, на эту ступень «поднимаются» родители, имеющие в своем большинстве трех-четыре детей.

Третья ступень в развитии взглядов на процесс воспитания представлена православными семьями, в которых, по мнению родителей, обеспечивается гармоничное развитие физических, интеллектуальных и нравственных основ личности ребенка, хотя приоритет родителями данной группы отдается духовности.

Собранный материал свидетельствует, что подобные переходы становятся возможными и в силу ряда общих черт, присущих практически всем направлениям. Прежде всего это взгляды, согласно которым именно повседневная жизнь семьи имеет далеко идущие последствия для психического развития ребенка, его личностного становления.

Чрезвычайная значимость придается периоду беременности, процессу родов, первым мгновениям и годам жизни ребенка. Окружающая среда оказывает влияние на развитие ребенка и находится под контролем взрослых. Залог успешного физического, умственного и нравственного развития ребенка — самоотверженность и ответственность родителей.

Оставляя позади одни объединения и переходя в новые, родители уносят с собой то, что кажется им наиболее ценным. Так, покидая ряды семей И.Б. Чар-ковского, матери уносят с собой приобретенные навыки самостоятельных родов в домашних условиях.

Покидая ряды приверженцев педагогики Б.П. Никитина, родители надолго сохраняют стремление к раннему физическому и психическому развитию собственных детей с опорой на элементы повседневной жизни и элементы закаливания с универсальной одеждой — трусиками. В подобных семьях, давно приобщившихся к православию, привычное дело — видеть детей, правда, дошкольного возраста, бегающих по дому и лазающих по веревочной лестнице в трусиках и с крестиком на груди.

Семьи, проповедующие идеи А.Ц. Гармаева, берут на вооружение предлагаемую здесь структуру семьи: конфликтные ситуации решаются всегда в пользу мужчины либо более старшего члена семьи. Уважение родителями друг друга — образец подражания для детей как в отношениях между собой, так и в отношении каждого из родителей.

Православие для родителей — это кладезь мудрости, исчерпать который практически невозможно. Видимо, поэтому обратного движения (отказа от православия в пользу какого бы то ни было из вышеназванных направлений) в нашем исследовании не отмечено.

Приложение II

Фрагменты художественных произведений, использованных в тексте

Она (мама. — *О.Ш.*) погладила малыша по голове и сказала:

— Что касается мальчика, то с ним легче всего справиться лаской.

— Опыт подсказывает мне, что ласка не всегда помогает, — решительно возразила фрекен Бок. — Дети должны чувствовать твердую руку...

Неприятности начались уже со следующего же дня, как только Малыш пришел из школы. На кухне не было ни мамы, ни какао с плюшками — там теперь царила фрекен Бок, и нельзя сказать, что появление Малыша ее обрадовало.

— Все мучное портит аппетит, — заявила она. — Никаких плюшек ты не получишь.

А ведь сама их испекла: целая гора плюшек стыла на блюде перед окном.

— Но... — начал было Малыш.

— Никаких «но», — перебила его фрекен Бок. — Прежде всего на кухне мальчику делать нечего. Отправляйся-ка в свою комнату и учи уроки. Повесь куртку и помой руки! Ну, поживей!

И Малыш ушел в свою комнату. Он был злой и голодный. Бимбо лежал в корзине и спал. Но едва Малыш переступил порог, как он стрелой вылетел ему навстречу.

«Хоть кто-то рад меня видеть», — подумал малыш и обнял песика.

А. Линдрген (Карлсон, который живет на крыше. — М., 1992. — С. 152—154)

Тетя Лиса велела нам держать Черстин подольше на воздухе, потому что малышка послушнее ведет себя, когда гуляет. Но в двенадцать часов нужно подогреть еду и покормить ее. А потом уложить спать часа на два.

— Ой, как интересно! — сказала Анна.

— Да, — согласилась я. — Когда я вырасту, обязательно буду няней.

— И я тоже, — сказала Анна. — Ухаживать за детьми вовсе не трудно. Нужно только не забывать говорить с ними ласково. Тогда они будут слушаться. Это было на днях написано в газете.

— Ясное дело, обращаться с ними надо бережно и ласково, а как же иначе! — согласилась я.

— Ага, ты думаешь, мало людей, которые рычат на детей? — сказала Анна. — А они от этого становятся злыми и упрямыми и вовсе никого не слушаются. Это тоже было написано в газете!

— А кто будет рычать на вот такую золотую малышку? — спросила я и пощекотала пятки Черстин.

Черстин сидела на одеяле, расстеленном на траве, и весело смотрела на нас. До чего же она хорошенькая! У нее маленький выпуклый лобик и голубые-голубые глаза. Во рту у нее четыре верхних зуба и четыре нижних. Когда она смеется, зубы у нее кажутся рисинками. Говорить она еще не умеет. Она может ска-

зять только «ай, ай» и повторяет это все время. Может, она каждый раз хочет этим сказать совсем разное, кто знает. У Черстин есть деревянная тележка, в которой ее возят.

— Давай прокатим ее немножко в тележке, — предложила Анна. Так мы и сделали.

— Иди сюда, Черстин, миленькая, — сказала Анна и посадила ее в тележку. — Сейчас мы тебя прокатим.

Она говорила ласково и приветливо, как и надо говорить с маленькими детьми.

— Ну вот, миленькая Черстин, садись хорошенько, — уговаривала ее Анна. Но Черстин это не понравилось. Она хотела стоять в тележке, прыгать и кричать «ай, ай!». Но мы боялись, что она упадет.

— Давай привяжем ее, — придумала я. Мы взяли толстый шнурок и привязали ее к тележке. Но раз теперь она не могла стоять и кричать «ай, ай!», то начала громко реветь на всю округу. Улле прибежал из хлева и спросил:

— Что вы делаете? Никак вы бьете ее?

— Еще чего выдумал, дурак! — ответила я. — Мы говорим с ней ласково и приветливо.

— Правильно, — ответил Улле, — так и надо. Позволяйте ей делать все, что хочет, тогда она не будет плакать.

Ясное дело, Улле лучше знал, как обращаться с его сестрой. И мы позволили Черстин стоять в тележке и сколько угодно кричать «ай, ай!». Я тянула тележку, а Анна бежала рядом и поднимала Черстин каждый раз, когда она падала.

Но тут мы подкатали к глубокой канаве. Черстин увидела это и вылезла из тележки.

— Посмотрим, что она станет делать, — сказала Анна.

И тут мы увидели! Чудные все-таки малыши! Можно подумать, что они не умеют быстро бегать, ведь ножки у них маленькие. Но это вовсе не правда. Когда захочет, малышка побежит быстрее кролика. Во всяком случае, наша Черстин. Она сказала «ай, ай!», и не успели мы и глазом моргнуть, как она помчалась прямо к канаве, споткнулась и свалилась в воду вниз головой. Правда, Улле сказал, что ей нужно позволять все, что захочет. Может, она и хотела лежать в канаве, но мы все же решили вытащить ее оттуда. Она промокла насквозь, кричала и смотрела на нас со злостью, будто это мы были виноваты, что она влетела в канаву. Но мы стали с ней говорить ласково и приветливо, посадили в тележку и повезли домой переодеваться. Она ревела всю дорогу. Увидев мокрую Черстин, Улле сильно разозлился.

— Вы что это делаете? — закричал он. — Никак вы хотели утопить ее? Тогда Анна сказала, что он должен разговаривать с нами ласково и приветливо, потому что мы тоже дети.

Улле помог нам найти одежду Черстин, чтобы переодеть ее. А потом ему снова надо было бежать в хлев.

— Посадите ее на скамеечку и переоденьте, — велел Улле перед тем, как идти в хлев.

Интересно, пробовал ли он сам сажать ее когда-нибудь? Хотела бы я посмотреть, как он это делает. Мы с Анной изо всех сил старались усадить ее, но ничего не получалось. Она выпрямилась, как палка, и орала на чем свет стоит, но не садилась.

— Глупая девчонка, — начала я, но вспомнила, что так нельзя говорить с маленькими детьми. Хотя Черстин не желала садиться, пришлось все равно надеть на нее сухую одежду. Я держала ее за руки, а Анна пыталась ее одеть. Черстин продолжала орать и выскальзывала, как угорь, извивалась туда-сюда. Мы одевали ее целых полчаса. А потом уселись, усталые, отдохнуть. А Черстин перестала кричать, сказала «ай, ай!», заползла под стол и напустила там маленькую лужицу. Потом поднялась и сдернула клеенку, отчего кофейные чашки упали и разбились.

— Вредная девчонка, — сказала ласково и приветливо Анна...

А. Линдгрен (Весело живет в Булербю // Линдгрен А. Расмус-бродяга. — СПб., 1998. - С. 236-244)

В этот день все газеты в Женеве и ее окрестностях вышли с заголовками: «Генеральный секретарь сообщает», «ООН меняет политику», «Нас ждет Год хорошего ребенка»...

Журналисты бросились к заведующей сектором детей ООН и стали задавать вопрос за вопросом:

— Есть ли у вас свои дети?

— Нет. Только племянники. Свои дети отвлекают от главной задачи — любить всех детей Земли.

— Кто вам помогает осуществлять ваши идеи?

— В нашей комиссии лучшие педагоги мира.

— Какова главная задача Года?

— Выявить лучших детей. Сделать их образцами подражания для всех других детей. Может быть, в будущем ввести образцовых детей в правительства стран.

— В каком городе будет проводиться заключительный праздник Года?

— За эту честь будут бороться многие города. Вопрос пока висит. Может быть, у нас в Женеве.

— Кто будет рассказывать о главных событиях Года?

— Будет выходить специальная газета на английском языке «Образцовый ребенок». В ней будут публиковаться статьи на темы воспитания и всевозможные новости Года.

— Кто будет финансировать мероприятие?

— Отчасти ООН. Отчасти фирмы, работающие на детей. Отчасти сами дети и детские организации разных стран. Мы собираемся открыть специальный детский международный банк.

В это время на руке у мисс Карабас заскрипел маленький аларм, то есть будильник, и она строго сказала:

— Все. У меня обед.

— Госпожа Карабас! Всего лишь по одному вопросу от каждого, — взмолились сто журналистов.

Но мисс была неумолима:

— Мы приучаем детей мира к дисциплине и порядку и сами не должны их нарушать. Приходите завтра.

Но завтра никто не пришел. Все и так было ясно. И все газеты вышли с заголовками: «СЕГОДНЯ ГОД ХОРОШЕГО РЕБЕНКА, ЗАВТРА ДЕСЯТИЛЕТИЕ ХОРОШЕГО ВЗРОСЛОГО», «СВОИ ДЕТИ МЕШАЮТ ЛЮБИТЬ ЧУЖИХ! ДОЛОЙ СВОИХ ДЕТЕЙ!», «БАНК ДЕТСКИЙ, А ДЕНЬГИ ВЗРОСЛЫЕ».

Э. Грун, Э. Успенский (Год хорошего ребенка: Комическая повесть. — М., 1992. - С. 28-30)

Котел парового отопления в погребе остыл, и в гостиной было очень холодно.

Дрожащими лапами Муми-тролль накладывал на живот и грудь один коврик за другим, но никак не мог согреться. Лапы болели, в горле саднило. Жизнь внезапно стала такой горестной, а мордочка казалась чужой и слишком большой. Муми-тролль попытался свернуть свой холодный, как лед, хвост, но тут он снова чихнул. И тогда его мама проснулась. Она не слышала залпов канонады во время ледохода, не слышала она и снежного бурана, завывавшего в изразцовой печи. Ее дом был полон шумных гостей, а будильники звонили всю зиму, так ни разу и не разбудив ее.

Теперь же она открыла глаза и, окончательно проснувшись, посмотрела в потолок. Потом, усевшись на кровати, она сказала:

— Ну вот, ты и простудился.

— Мама, — стуча зубами, ответил Муми-тролль, — если б я только был уверен в том, что это тот самый бельчонок, а не какой-нибудь другой. Мама тут же направилась в кухню подогреть сок.

— Там грязная посуда, — несчастным голосом закричал Муми-тролль.

— Ничего, — сказала мама. — Все уладится.

Она нашла несколько поленьев за помойным ведром. А из своего потайного шкафа вытащила смородиновый сок, какой-то порошок и фланелевый шейный платок.

Когда вода закипела, она смешала порошок — сильное средство от простуды — с сахаром, имбирем и ломтиками высушенного лимона, который лежал за грелкой для кофейников, почти на самой верхней полке.

Но грелки для кофейника теперь уже не было. Не было даже кофейника. Однако Муми-мама этого не заметила. На всякий случай она пробормотала маленький волшебный стишок. Над лекарством от простуды. Стишку этому она выучилась у своей бабушки, маминой мамы. Потом она пошла в гостиную и сказала:

— Выпей лекарство, пока оно теплое.

Муми-тролль выпил лекарство, и нежное тепло заструилось в его промерзший живот.

— Мама, — сказал он. — Я должен тебе столько всего объяснить...

— Сначала ты должен выпаться, — прервала его мама, обмотав ему вокруг шеи фланелевый платок.

— Только одно, — сонно сказал он. — Обещай, что ты не затопишь печь, там живет наш предок.

— Конечно, не затоплю, — ответила мама.

Внезапно ему стало совсем тепло, и он почувствовал, что спокоен и ни за что больше не должен отвечать. Тихонько вздохнув, он зарылся носом в подушку. И тут же уснул, позабыв обо всем на свете.

Т. Янсон (Муми. - СПб., 1993. - С. 482-483)

Приложение III Основные этапы информационного поиска

I. Сформулируйте тему вашего исследования и запишите ее.

II. На какие вопросы вы хотите получить ответы в своем исследовании? Запишите.

III. Посмотрите на написанное. Подчеркните в полученном тексте основные понятия по теме исследования.

IV. Используя психологический словарь, словарь синонимов русского языка, словарь иностранных слов, толковый словарь, энциклопедический словарь, русско-английский словарь, соберите весь перечень ключевых понятий по вашей теме исследования.

V. Распишите полученные понятия по отдельным карточкам. Вы получите основные предметные рубрики вашей информационно-поисковой системы по теме исследования.

Нарисуйте графическую схему, изображающую логические связи между основными понятиями вашей работы.

VI. Выявленные вами отношения между основными понятиями работы (род—вид, часть—целое, причина—следствие и т.д.), зафиксированные в виде граф-схемы, есть основа написания первого варианта сложного плана (2—3 уровней детальности) вашего будущего обзорного текста, описывающего современное состояние проблемы исследования, для которого вы начинаете собирать научную информацию, при этом родовые (более общие) понятия войдут составной частью в основные пункты плана, а видовые (более частные) — в подпункты.

VII. Составьте этот план.

VIII. Работа со справочной литературой, в которой содержится информация о защищенных диссертациях, об опубликованных статьях за тот или иной период; такая информация содержится в периодически издающихся сборниках (по диссертациям) и в последних номерах журналов за каждый год, в предметных каталогах научных библиотек.

IX. Подбираем материалы, опубликованные за последние пять лет. Исключение составляют работы, ставшие классическими, а также исследования, в которых изучается проблема в историческом аспекте. Отбираем прежде всего прототипные работы (работы, в названии которых присутствуют ключевые понятия вашего исследования) в отличие от работ, составляющих второй и третий круг информационного поиска.

X. Работа с понятиями. Составление предметного и алфавитного каталогов. Здесь используются карточки. В правом верхнем углу записывается понятие.

На основном поле карточки записываем литературный источник с указанием автора, названия статьи или монографии, года издания и страницы, на которой находится определение понятия. С обратной стороны карточки записывается само определение.

XI. Собранный материал позволяет отразить состояние проблемы и возможные пути ее решения на современном этапе. Возможные параметры библиографического обзора могут выглядеть следующим образом.

1. Такая-то проблема изучалась с позиций таких-то школ.
2. Хронологический принцип: по годам. Интенсивность развития проблемы по годам.
3. Географический принцип предполагает ответ на вопрос, где находятся научные центры.
4. Виды документов: сколько диссертаций, монографий, статей, учебных пособий, периодических изданий, конференций.

Приложение IV

А	Б	В	Г	Д
Л	П	П	В	Л
Е	Ж	З	И	К
В	Л	П	В	Л
Л	М	Н	О	П
Л	П	Л	Л	П
Р	С	Т	У	Ф
В	П	Л	П	В
Х	Ц	Ч	Ш	Я
Л	В	В	П	Л

Учебное издание

Шаграева Ольга Аркадьевна

ПСИХОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Теоретический и практический курс

Учебное пособие для студентов высших учебных заведений

Зав. редакцией *Т.Б. Слизкова*

Редактор *Н.В. Менищикова*

Зав. художественной редакцией *И.А. Пиеничников*

Художник *Ю.В. Токарев*

Компьютерная верстка *Л.Я. Попов*

Корректор *И.А. Мушеникова*

Лицензия ЛР № 064380 от 04.01.96.

Гигиеническое заключение

№77.99.2.953.П. 13882.8.00 от 23.08.2000 г.

Сдано в набор 19.04.2000. Подписано в печать 22.08.2000.

Формат 60х90/16. Печать офсетная. Усл. печ. л. 23,00.

Тираж 15 000 экз. Зак. № 1430<к-гэ>.

«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

117571, Москва, просп. Вернадского, 88,

Московский педагогический государственный университет.

Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 932-56-19.

E-mail: vlados@dol.ru

<http://www.vlados.ru>

Государственное унитарное предприятие

Смоленский полиграфический комбинат

Министерства Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

214020, г. Смоленск, ул. Смольянинова, 1.