

И. Ю. Кулагина

# ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

УЧЕБНИК И ПРАКТИКУМ ДЛЯ СПО

*Рекомендовано Учебно–методическим отделом среднего профессионального образования в качестве учебника и практикума для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования*

Книга доступна в электронной библиотечной системе  
[biblio-online.ru](http://biblio-online.ru)

Москва ■ Юрайт ■ 2017

УДК 159.9(075.32)

ББК 88я723

К90

**Автор:**

**Кулагина Ирина Юрьевна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л. Ф. Обухова факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета.

**Рецензенты:**

*Обухова Л. Ф.* — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета;

*Вербицкий А. А.* — доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры общей, возрастной и педагогической психологии Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова.

**Кулагина, И. Ю.**

К90 Психология детей младшего школьного возраста : учебник и практикум для СПО / И. Ю. Кулагина. — М. : Издательство Юрайт, 2017. — 291 с. — Серия : Профессиональное образование.

ISBN 978-5-534-03657-2

Учебник представляет собой развернутый курс по одноименной дисциплине, отражающий теоретические представления о младшем школьном возрасте — его месте и функциях в онтогенезе, основных характеристиках, сходстве и отличиях от предшествующего и последующего возрастов — дошкольного и подросткового. Описаны особенности развития младшего школьника; помимо возрастных тенденций дана индивидуально-типическая специфика (варианты развития). Обсуждаются практически значимые проблемы, связанные с этим возрастным периодом, — проблемы психологической готовности к школе, ранней неуспеваемости, школьной дезадаптации. Рассматриваются условия развития детей на данном возрастном этапе — роль семейного воспитания и построения обучения в начальных классах школы.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и профессиональным требованиям.

*Для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, а также всех изучающих возрастную и педагогическую психологию. Книга может быть интересна родителям детей, поступающих в школу и обучающихся в начальных классах.*

УДК 159.9(075.32)

ББК 88я723



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

ISBN 978-5-534-03657-2

© Кулагина И. Ю., 2015

© ООО «Издательство Юрайт», 2017

## Оглавление

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Предисловие .....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>Глава 1. Младший школьный возраст в периодизациях<br/>возрастного развития.....</b>               | <b>9</b>  |
| 1.1. Периодизация возрастного развития,<br>разработанная Д. Б. Элькониним.....                       | 9         |
| 1.2. Периодизация интеллектуального развития,<br>разработанная Ж. Пиаже.....                         | 15        |
| Дооперациональные представления (2 года — 7 лет) .....   | 19        |
| Конкретные операции (7—11 лет) .....   | 22        |
| 1.3. Периодизация развития личности, разработанная З. Фрейдом.....                                   | 24        |
| 1.4. Периодизация развития личности, разработанная Э. Эриксоном.....                                 | 30        |
| 1.5. Периодизация развития личности, разработанная<br>А. В. Петровским .....                         | 35        |
| 1.6. Периодизация развития морального сознания,<br>разработанная Ж. Пиаже, и данные Л. Колберга..... | 41        |
| <i>Практикум</i> .....   | 48        |
| <b>Глава 2. Возрастные особенности развития младших<br/>школьников.....</b>                          | <b>52</b> |
| 2.1. Младший школьный возраст как «вершина детства» .....  | 52        |
| 2.1.1. Шестилетние дети .....  | 52        |
| 2.1.2. Психологическая готовность к школьному обучению .....   | 58        |
| Личностная готовность к школьному обучению .....   | 58        |
| 2.1.3. Кризис 7 лет.....   | 72        |
| 2.2. Ситуация обучения и учебная деятельность.....   | 77        |
| 2.2.1. Социальная ситуация развития<br>и ведущая деятельность.....                                   | 77        |
| 2.2.2. Структура учебной деятельности .....  | 82        |
| 2.2.3. Учебная мотивация.....  | 86        |
| 2.3. Развитие психических функций .....  | 97        |
| 2.3.1. Мышление.....   | 97        |
| 2.3.2. Речь.....   | 101       |
| 2.3.3. Восприятие.....   | 103       |
| 2.3.4. Память .....  | 104       |
| 2.3.5. Внимание .....  | 105       |
| 2.3.6. Воображение.....  | 106       |

|   |     |
|---|-----|
| 2.4. Развитие личности.....   | 107 |
| 2.4.1. Эмоционально-потребностная сфера.....  | 107 |
| 2.4.2. Самосознание.....  | 116 |
| 2.4.3. Черты характера.....   | 121 |
| <i>Практикум</i> .....  | 126 |
| <b>Глава 3. Варианты развития в младшем школьном возрасте... 130</b>                                      |     |
| 3.1. Отличники.....   | 130 |
| 3.2. Неуспевающие.....  | 134 |
| 3.2.1. Причины школьной неуспеваемости.....   | 134 |
| 3.2.2. Развитие личности неуспевающих детей.....  | 144 |
| 3.2.3. Возможности коррекции.....   | 153 |
| 3.3. Дети с невротическими реакциями.....   | 156 |
| 3.4. Тревожные дети.....  | 166 |
| 3.5. Демонстративные дети.....  | 173 |
| 3.6. Одаренные дети.....  | 177 |
| 3.6.1. Одаренность.....   | 177 |
| 3.6.2. Особенности личности.....  | 182 |
| 3.6.3. Школьные проблемы.....   | 188 |
| <i>Практикум</i> .....  | 193 |
| <b>Глава 4. Условия развития младших школьников..... 196</b>  |     |
| 4.1. Семейное воспитание.....   | 196 |
| 4.2. Психологическая атмосфера в классе.....  | 209 |
| 4.3. Развивающее обучение.....  | 219 |
| 4.3.1. Система обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.....   | 219 |
| 4.3.2. Дидактические принципы Л. В. Занкова.....  | 225 |
| 4.3.3. Принципы обучения М. Монтессори.....   | 231 |
| 4.3.4. Современная личностно-ориентированная школа.....   | 239 |
| 4.3.5. Вальдорфская школа.....  | 246 |
| <i>Практикум</i> .....  | 253 |
| <b>Рекомендуемая литература..... 257</b>  |     |
| <b>Приложение 1. Методики для детей младшего школьного<br/>возраста..... 258</b>                          |     |
| 1.1. Шкала явной тревожности СМАС (адаптация<br>А. М. Прихожан).....                                      | 258 |
| 1.2. Тест Розенцвейга (детский вариант).....  | 263 |
| 1.3. Шкалы самооценки Дембо – Рубинштейн<br>(модификация А. М. Прихожан).....                             | 267 |
| 1.4. Методика «Кинетический рисунок семьи»<br>Р. Бернса и С. Кауфмана.....                                | 270 |
| <b>Приложение 2. Методика диагностики родительского<br/>отношения А. А. Варги, В. В. Столина..... 275</b> |     |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Приложение 3. Методики оценки работы учителя .....</b>   | <b>280</b> |
| 3.1. Методика оценки работы учителя Дж. Хазарда (проведение наблюдений на уроках независимыми экспертами) ..... | 280        |
| 3.2. Методика «Контрольно-оценочная деятельность учителя» — опросник для педагогов И. Ю. Кулагиной .....        | 287        |
| <b>Ответы на вопросы тестов.....</b>  | <b>291</b> |



## Предисловие

Учебник представляет собой развернутый учебный курс по дисциплине «Психология детей младшего школьного возраста». Данный курс предполагает углубленное изучение ряда разделов возрастной и педагогической психологии, посвященных вопросам развития младших школьников и обучения в начальных классах средней общеобразовательной школы.

Учебник состоит из четырех глав, *первая* служит теоретическим введением в учебный курс, *вторая* дает представление о специфике младшего школьного возраста как особого этапа в развитии ребенка, о возрастных закономерностях развития его психических функций и личности. В *третьей* и *четвертой главах* приводятся данные об индивидуально-типических особенностях развития детей, а также семейном воспитании и обучении как факторах становления личности ребенка. Описываются особенности развития младшего школьника; помимо возрастных тенденций рассматривается индивидуально-типическая специфика (варианты развития) данного возрастного периода. Обсуждаются практически значимые проблемы дошкольного и младшего школьного возраста — психологической готовности к школе, ранней неуспеваемости, школьной дезадаптации. Рассматривается роль семейного воспитания и построения обучения в начальных классах школы как условия развития детей на данном возрастном этапе.

Каждая глава сопровождается вопросами и заданиями, в том числе в форме тестов.

В результате изучения дисциплины студент должен освоить:

### **трудовые действия**

- владеть навыками общения с детьми младшего школьного возраста;
- владеть навыками взаимодействия с педагогами, психологами (магистрами), дефектологами, родителями детей;
- владеть методами организации работы по психологическому сопровождению детей разных категорий, обучающихся в начальных классах;

### **необходимые умения**

- профессионально и своевременно выявлять проблемы учащихся начальных классов;

- направлять детей с трудностями обучения или школьной дезадаптацией к соответствующим специалистам;

***необходимые знания***

- функции и место младшего школьного возраста в процессе онтогенеза;

- показатели и возрастные тенденции развития психических функций в младшем школьном возрасте;

- возрастные и индивидуально-типические особенности развития личности младшего школьника;

- специфика влияния разных систем обучения на развитие детей.

# Глава 1

## МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ В ПЕРИОДИЗАЦИЯХ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

---

В результате освоения данной темы студент должен:

**знать**

- основные понятия психологии развития применительно к младшему школьному возрасту;

- основные подходы к проблеме детского развития;

**уметь**

- различать общие и частные закономерности развития в младшем школьном возрасте;

- представлять процесс развития ребенка как единый целостный процесс;

**владеть**

- навыками сравнения особенностей развития в младшем школьном возрасте и близких возрастных периодах;

- навыками анализа функций и места конкретного возрастного периода в системе детских возрастов.

---

### 1.1. Периодизация возрастного развития, разработанная Д. Б. Элькониным

Рассматривая функции и место младшего школьного возраста в процессе онтогенеза, представленного в любой периодизации возрастного развития, следует прежде всего уточнить представление автора о развитии ребенка.

Разработанная видным советским психологом *Даниилом Борисовичем Элькониным* (1904—1984) периодизация охватывает первую часть жизненного пути человека — до 17 лет и представлена как периодизация психического развития в детском возрасте<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Психология развития. Хрестоматия. М., 2005.

Детство как этап подготовки к труду и взрослой жизни в целом имеет историческую природу: его продолжительность увеличивалась в связи с усложнением общественного производства. Важным моментом стало возникновение и совершенствование системы обучения детей; так появился младший школьный возраст.

Необходимо подчеркнуть самоценность детства:

---

**Детство** — не только подготовка к будущей жизни взрослого человека, но также уникальный этап формирования личности, итоги (возрастные новообразования) которого имеют непреходящее значение для всего последующего развития.

---

Для понимания периодизации Д. Б. Эльконина важно отметить два момента.

Во-первых, *развитие в детстве* представляет собой единый процесс развития психических функций и личностных образований, другими словами, интеллектуально-познавательной сферы и мотивационно-потребностной сферы как ядра личности. Эти две линии развития неразрывно связаны друг с другом, хотя изучаются и представлены в разных периодизациях отдельно. Во-вторых, *психическое развитие ребенка* осуществляется в деятельности, прежде всего — в ведущей деятельности, особой в каждом периоде детства. Без собственной активности, без включения в деятельность ребенка развиваться не может.

Д. Б. Эльконин рассматривает ребенка как целостную личность, активно познающую окружающий мир — мир предметов и человеческих отношений, включенную в две системы отношений: «ребенок — вещь» и «ребенок — взрослый». Но вещь, обладая определенными физическими свойствами, заключает в себе и общественно выработанные способы действия с нею. Это, по сути, общественный предмет, адекватно действовать с которым ребенок должен научиться. Взрослый — тоже не только человек, имеющий конкретные индивидуальные качества, но и представитель определенной профессии, носитель других видов общественной деятельности с их специфическими задачами и мотивами, нормами отношений, т.е. общественный взрослый. Деятельность ребенка внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый» представляет собой единый процесс, в котором формируется его личность.

В то же время указанные системы отношений ребенок осваивает в деятельности разного типа. Среди видов ведущей деятельности, оказывающей наиболее сильное влияние на развитие ребенка<sup>1</sup>, Д. Б. Эльконин выделяет две группы.

---

<sup>1</sup> Определение ведущей деятельности см. в параграфе 2.2.

В первую входят деятельности, которые ориентируют ребенка на *нормы отношений между людьми*. Это непосредственно-эмоциональное общение младенца с матерью, ролевая игра дошкольника и интимно-личностное общение подростка со сверстниками. Они значительно отличаются друг от друга по содержанию и глубине, но представляют собой деятельности одного типа, реализующие, главным образом систему отношений «ребенок — общественный взрослый» или «человек — человек».

Вторую группу составляют ведущие деятельности, благодаря которым усваиваются *общественно выработанные способы действий с предметами и различные эталоны*: предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшего подростка (старшеклассника). Маленький ребенок овладевает предметными действиями с ложкой или игрушкой, ребенок более старшего возраста — основами математики и родного языка; их деятельность мало похожа внешне, но по существу и то, и другое — освоение элементов человеческой культуры. Деятельности второго типа реализуют в основном систему отношений «ребенок — общественный предмет» или «человек — вещь».

В деятельности первого типа главным образом развивается *мотивационно-потребностная сфера*, в деятельности второго типа прежде всего формируются операционно-технические возможности ребенка, т.е. *интеллектуально-познавательная сфера*. Обе линии образуют единый процесс развития ребенка, но на каждом возрастном этапе получает преимущественное развитие одна из них. Поскольку ребенок поочередно осваивает системы отношений «человек — человек» и «человек — вещь», происходит закономерное чередование и сфер, наиболее интенсивно развивающихся:

— в *младенчестве* (до года) развитие мотивационно-потребностной сферы опережает развитие сферы интеллектуально-познавательной;

— в *раннем детстве* (от года до 3 лет) темп развития мотивационно-потребностной сферы замедляется и более быстро развивается интеллектуально-познавательная сфера;

— в *дошкольном детстве* (3—7 лет) наблюдается опережающее развитие мотивационно-потребностной сферы по сравнению с интеллектуально-познавательной сферой;

— в *младшем школьном возрасте* преимущественно развивается интеллектуально-познавательная сфера, а мотивационно-потребностная сфера несколько отстает в своем развитии, и т.д. (рис. 1.1).

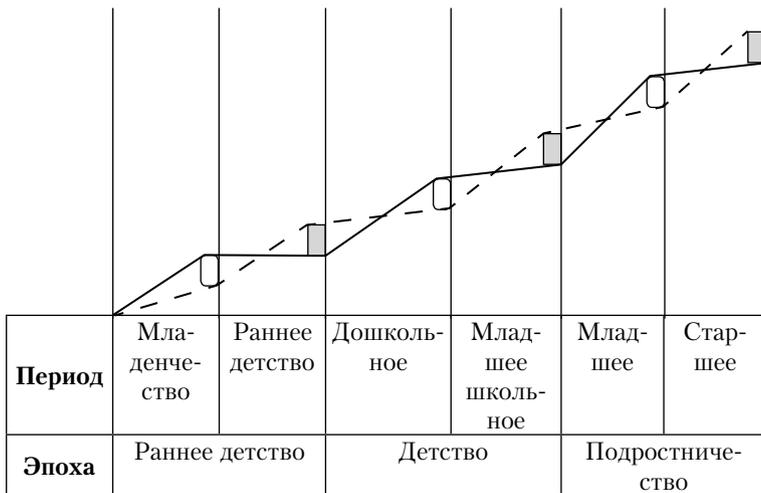


Рис. 1.1. Периодизация возрастного развития по Д. Б. Эльконину:

- — — — — развитие мотивационно-потребностной сферы;
- - - - - развитие интеллектуально-познавательной сферы;
- — переходы от эпохи к эпохе;
- — переходы от периода к периоду

Поскольку две линии развития (личности и интеллекта или мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сфер) образуют единый процесс, их расхождение не может быть значительным. Когда преимущественное развитие одной из сфер приводит к максимально возможному расхождению двух линий развития, возрастной период завершается. Прежде чем перейти на следующую возрастную ступень, ребенок должен пережить кризис: в данной периодизации кризисы служат границами между возрастами.

Это отражено в законе *периодичности*, сформулированном Д. Б. Элькониним: «К каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений человек — человек, и тем, что он усвоил из системы отношений человек — предмет. Моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, называются *кризисами*, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Эльконин Д. Б. Введение в детскую психологию // Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. М. ; Воронеж, 1995. С. 65.

Важно уточнить понимание кризисов, разделяющих возрастные периоды и эпохи. Развивая представления советского психолога *Льва Семеновича Выготского* (1896—1934) о возрастном развитии, Д. Б. Эльконин рассматривает кризисы как переломные моменты в развитии ребенка.

По Л. С. Выготскому, изменения в детской психике могут происходить медленно и постепенно, а могут — быстро и резко. Соответственно выделяются стабильные и кризисные периоды развития<sup>1</sup>. Для *стабильного периода* характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные, минимальные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования. Только сравнив начало и конец стабильного периода, можно представить себе тот огромный путь, который прошел ребенок в своем развитии.

Стабильные периоды составляют большую часть детства. Они длятся, как правило, по несколько лет. И возрастные новообразования, появляющиеся медленно и долго, оказываются устойчивыми, фиксируются в структуре личности.

Помимо стабильных ребенок переживает и кризисные периоды, длящиеся обычно несколько месяцев, но при неблагоприятном стечении обстоятельств способные растянуться до года или даже двух лет. *Кризисы* — это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии, и ребенок резко меняется. В это время развитие может принять катастрофический характер.

Кризис начинается и завершается незаметно, его границы размыты, неотчетливы. Обострение наступает в середине периода. Для окружающих ребенка людей оно связано с изменением поведения, появлением «трудновоспитуемости», по выражению Л. С. Выготского. Ребенок выходит из-под контроля взрослых, и меры педагогического воздействия, которые раньше приводили к нужному результату, теперь перестают действовать. Аффективные вспышки, капризы, более или менее острые конфликты со взрослыми — типичная картина кризиса, характерная для многих детей. Но индивидуальных различий во время кризисов гораздо больше, чем в стабильные периоды. Поведение одного ребенка становится труднопереносимым, а поведение его ровесника остается в допустимых рамках: изменения в его поведении есть, но не столь значительны.

---

<sup>1</sup> *Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч. в 6 т. Т. 4. М., 1984.*

Главные изменения, происходящие во время кризиса, — внутренние. Развитие приобретает негативный характер, т.е. на первый план выдвигаются инволюционные процессы: разрушается то, что образовалось на предыдущей стадии. Ребенок теряет еще вчера направлявшие его деятельность интересы, отказывается от прежних ценностей и форм отношений с окружающими, но одновременно приобретает что-то новое. Новообразования, возникшие в бурный, непродолжительный период, оказываются неустойчивыми и в следующем стабильном периоде трансформируются, поглощаются другими новообразованиями, растворяются в них и таким образом отмирают.

Во время кризисов обостряются основные противоречия — между возросшими потребностями ребенка и его все еще ограниченными возможностями, между новыми потребностями и сложившимися ранее отношениями со взрослыми.

Кризисные и стабильные периоды, по Л. С. Выготскому, чередуются. Согласно периодизации Д. Б. Эльконина, кризисы разграничивают не только стабильные возрастные периоды, но и эпохи, в каждую из которых входит два периода. Причем кризисы, становящиеся границей между эпохами, протекают тяжелее и становятся более значимыми для развития личности, чем кризисы, разделяющие возрастные периоды.

«Каждая эпоха... открывается периодом, в котором идет преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности, развитие мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

Все три эпохи (раннего детства, детства, подросткового возраста) построены по одному и тому же принципу и состоят из закономерно связанных двух периодов. Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционно-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они формировались»<sup>1</sup>.

Определяя место и функциональное значение определенного возраста в развитии ребенка, необходимо иметь в виду эпоху, в которую он входит, и его основные характеристики:

- социальная ситуация развития или конкретную форму отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;
- тип ведущей в данном периоде деятельности;

---

<sup>1</sup> Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1995. С. 85.

— возрастные новообразования, появляющиеся в данном периоде<sup>1</sup>.

Поскольку описание младшего школьного возраста приводится в учебнике исходя из представлений о возрастном развитии и периодизации Д. Б. Эльконина, все три характеристики будут представлены далее.

Важно отметить основные моменты, на которые следует обратить внимание при рассмотрении данной периодизации возрастного развития.

1. Младший школьный возраст принадлежит к эпохе детства и подходит к границе эпохи подростничества (отрочества). Младший школьник — еще ребенок, он не связан с подростковым возрастом, являющимся переходным от детства к зрелости.

2. Младший школьный возраст входит в эпоху детства вместе с дошкольным возрастом и связан именно с этим возрастным периодом. Дошкольное детство, обращенное к миру человеческих отношений, направленное на принятие мотивов и норм деятельности взрослых, подготавливает развитие в младшем школьном возрасте, резкое возрастание операционно-технических возможностей ребенка.

3. В младшем школьном возрасте преимущественно развивается интеллектуально-познавательная сфера личности. Важнейшим фактором ее развития становится школьное обучение. Центральным возрастным новообразованием, наиболее важным с точки зрения дальнейшего развития, является теоретическое мышление.

4. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте — ситуация обучения; ведущая деятельность — учебная деятельность. Младший школьный возраст предоставляет взрослым (учителю и родителям) уникальную возможность формирования полноценной и продуктивной учебной деятельности, влияния на психическое развитие ребенка и становление личности. В отрочестве, хотя подросток продолжает учиться в школе, возникнет иная социальная ситуация развития, и ведущей станет другая деятельность, что существенно усложнит взаимодействие взрослых и подростка.

## **1.2. Периодизация интеллектуального развития, разработанная Ж. Пиаже**

Единый процесс развития психики ребенка включает две линии — развития психических (когнитивных) функций и личности. Каждая линия имеет свои закономерности. Соответственно

---

<sup>1</sup> Эльконин Д. Б. Введение в детскую психологию. С. 44–45.

в возрастной психологии выделяются две группы периодизаций — периодизации интеллектуального и личностного развития. Обще-признанной периодизацией интеллектуального развития стала периодизация швейцарского философа и психолога, создателя теории когнитивного развития *Жана Пиаже* (1896—1980).

В исследованиях Ж. Пиаже и созданной им Женевской психологической школы показаны своеобразие детского мышления, особая детская логика, отличная от взрослой, и прослежено, как мышление постепенно меняет свой характер на протяжении детства и отрочества.

По Ж. Пиаже, интеллект как форма когнитивного аспекта поведения структурирует отношения между личностью (организмом) и средой. Благодаря мышлению ребенок познает окружающий его мир и адаптируется к нему.

Ребенок, как и взрослый, имеет определенные *схемы действий*, позволяющие ему решать разнообразные познавательные задачи. Эти схемы действий относительно просты у младенца, ищущего спрятанный под подушку предмет, и очень сложны у подростка, решающего задачу в гипотетическом плане, с помощью формальной логики. Независимо от степени трудности стоящих перед ребенком проблем им используются два основных механизма — ассимиляция и аккомодация. Когда новая задача меняется и подгоняется под уже имеющуюся схему действий, происходит *ассимиляция* — включение новой проблемной ситуации в состав тех, с которыми ребенок справляется без изменения наличных схем действия. При *аккомодации* схемы действий изменятся так, чтобы можно было применить их к новой задаче. В процессе приспособления к новой проблемной ситуации ассимиляция и аккомодация объединяются, их сочетание дает *адаптацию*. Завершает адаптацию установление *равновесия*, когда требования среды (задачи) и схемы действий, которыми ребенок владеет, приходят в соответствие. Интеллектуальное развитие, по Ж. Пиаже, стремится к стабильному равновесию. На каждом возрастном этапе равновесие нарушается и восстанавливается; полная логическая уравновешенность достигается лишь в подростковом возрасте на уровне формальных операций.

Интеллект, таким образом, обладает *адаптивной природой*. Также можно говорить о *деятельной природе* интеллекта. Ребенок познает окружающую его реальность, объекты, существующие независимо от него. Чтобы познать объекты, он их *трансформирует* — производит с ними действия, перемещает их, связывает, комбинирует, удаляет и вновь возвращает. Познание на всех этапах развития интеллекта связано с действиями, трансформациями. Первоначально, у маленького ребенка, это внешние действия с предметами. Собственно интеллектуальная деятельность произ-

водна от материальных действий, ее элементы представляют собой интериоризованные действия. Познание окружающего в результате становится все более адекватным. На основе действия формируются новые интеллектуальные структуры<sup>1</sup>.

Интеллектуальное развитие ребенка *спонтанно* (т.е. подчиняется присущим ему внутренним закономерностям), оно проходит ряд стадий, порядок следования которых всегда остается неизменным. До 7—8 лет взаимодействие ребенка с миром вещей и людей подчиняется законам биологического приспособления, но само биологическое созревание сводится только к открытию возможностей развития, эти возможности еще нужно реализовать. Возрастные рамки появления той или иной стадии интеллектуального развития зависят от активности самого ребенка, богатства или бедности его спонтанного опыта, культурной среды. К биологическим факторам на определенном уровне развития присоединятся социальные, благодаря которым у ребенка вырабатываются нормы мышления и поведения. Это достаточно высокий и поздний уровень: лишь после переломного момента, около 7—8 лет, социальная жизнь начинает играть прогрессивную роль в развитии интеллекта. Ребенок социализируется постепенно. *Социализация* — процесс адаптации к социальной среде — приводит к тому, что ребенок переходит от своей узкой позиции к объективной, учитывает точки зрения других людей и оказывается способным с ними сотрудничать<sup>2</sup>.

Важно заметить, что представления Ж. Пиаже о спонтанности интеллектуального развития приводят к недооценке роли обучения. «Он считает, что обучение может существенно ускорить или замедлить интеллектуальное развитие, но основная линия последнего определяется внутренними, собственными законами развития — подготовкой, становлением, освоением и дальнейшим совершенствованием систем логических операций. С точки зрения Пиаже, само обучение приобретает разное значение в зависимости от того, на какой период развития оно приходится. Чтобы оказаться успешным, чтобы не остаться формальным, обучение должно приспособливаться к наличному уровню развития»<sup>3</sup>. В отечественной психологии данной позиции противопоставляется тезис Л. С. Выготского, утверждающий, что обучение ведет за собой раз-

---

<sup>1</sup> Лекторский В. А., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Операциональная концепция интеллекта в работах Жана Пиаже // Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. М., 1969.

<sup>2</sup> Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии / под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М., 2001.

<sup>3</sup> Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления // Генетическая психология Жана Пиаже / Дж. Х. Флейвелл. М., 1967. С. 606.

вители: обучение ученый рассматривает не как условие, а в качестве фактора интеллектуального развития ребенка. Л. С. Выготский писал: «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться... Обучение должно ориентироваться на уже пройденные циклы развития, на свой низший порог; однако оно опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции. Оно всегда начинается с того, что у ребенка еще не созрело. Возможности обучения определяются зоной его ближайшего развития»<sup>1</sup>.

*Интеллектуальное развитие*, согласно Ж. Пиаже, представляет собой переход от низшей ступени к высшей; вершиной интеллектуального развития становится формальная логика. Здесь важно то, что предыдущая стадия развития подготавливает последующую. В то же время представления о формальной логике как наиболее совершенной форме мышления спорны. Богатство человеческого мышления предполагает развитие всех форм мышления, появляющихся последовательно в онтогенезе.

*Периодизация интеллектуального развития*, разработанная Ж. Пиаже, охватывает три периода — от рождения ребенка до 15 лет (табл. 1.1). *Период сенсомоторного интеллекта* предполагает познание ребенком окружающего мира на основе восприятия и собственных действий, решение познавательных задач методом проб и ошибок. Для второго периода характерно мышление в представлениях, в конце его — овладение логическими операциями, выполняемыми с опорой на наглядность, поэтому второй период обычно обозначается как «*репрезентативный интеллект и конкретные операции*»<sup>2</sup> или «период подготовки и организации конкретных операций»<sup>3</sup>. Третий период — *время овладения формально-логическими операциями*, позволяющими решать задачи в гипотетическом плане.

Таблица 1.1

### Периоды интеллектуального развития ребенка по Ж. Пиаже

| Периоды  | Подпериоды                      | Возраст        |
|--|---------------------------------|----------------|
| I. Сенсомоторный интеллект                           |                                 | До 2 лет       |
| II. Репрезентативный интеллект и конкретные операции | Дооперациональные представления | 2 года — 7 лет |
|  | Конкретные операции             | 7—11 лет       |
| III. Формальные операции                             |                                 | 11—15 лет      |

<sup>1</sup> *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 250.

<sup>2</sup> *Обухова Л. Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981. С. 58.

<sup>3</sup> *Флейвелл Дж. Х.* Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967. С. 121.

Периоды включают в себя подпериоды, подпериоды — стадии. В данном учебнике периодизация Ж. Пиаже подробно не рассматривается: приводится констатация ряда основных закономерностей и фактов детского развития.

Следует рассмотреть подпериоды дооперациональных представлений и конкретных операций, проследив, как меняется репрезентативный интеллект в 7 лет, т.е. на границе дошкольного и младшего школьного возрастов.

### **Дооперациональные представления (2 года — 7 лет)**

В этом возрасте сильное образное начало при еще недостаточном развитии словесного мышления приводит к формированию своеобразной детской логики: ребенок не способен к доказательству, рассуждению, обобщению.

Ребенок не видит вещи в их внутренних отношениях, он считает их такими, какими их дает его непосредственное восприятие. Он думает, что ветер дует потому, что раскачиваются деревья, а солнце все время следует за ним, останавливаясь, когда останавливается он сам. Ж. Пиаже назвал это явление *реализмом*. Дошкольник очень медленно, постепенно переходит от реализма к объективности. Например, он считает все большие вещи тяжелыми, а маленькие — легкими, и только к 7 годам начинает понимать, что маленький камешек, легкий для ребенка, оказывается тяжелым для воды и поэтому тонет.

Для ребенка, имеющего дооперациональные представления, характерны также нечувствительность к противоречиям, отсутствие связи между суждениями, переход от частного к частному, минуя общее, тенденция связывать все со всем и др. Это обусловлено его эгоцентризмом — главным свойством мышления дошкольника, которому недоступны понимание относительности познания мира и координации разных точек зрения.

---

**Эгоцентризм** — особая интеллектуальная позиция ребенка, рассматривающего мир с собственной точки зрения, единственной и абсолютной.

---

#### **Научный эксперимент**

Эгоцентрическую позицию ребенка легко наблюдать в эксперименте с макетом гор.

Три горы с различных сторон макета выглядят по-разному, перекрывая друг друга. Ребенок видел этот горный ландшафт с одной сто-

роны и из нескольких фотографий мог выбрать ту, что соответствовала его реальной точке зрения. Но когда его просили найти фотографию с видом, открывающимся перед куклой, сидящей напротив и видящей горы с другой стороны, он снова выбирал «свой» снимок. Он не мог представить, что у куклы другая позиция и она видит макет по-другому.

Позднее профессор психологии Эдинбургского университета Маргарет Доналдсон показала, что дошкольники могут решать подобные задачи при особой мотивации. Они прятали игрушку-мальчика от игрушки-полицейского на игровом поле с крестообразными ограждениями, учитывая те секторы поля, которые не просматриваются полицейским. Заинтересованность в игровом действии, осмысленность задачи приводили к учету чужой позиции. Швейцарский психолог Анн-Нелли Перре-Клермон, сторонник интеракционистской концепции интеллекта, отметила возможность координации действий двумя детьми, рисовавших карандашами, связанными одним шнуром. В экспериментальной ситуации дети перешли от эгоцентрической некоординированности к вынужденной координации действий, но сотрудничества ради общей цели не достигли<sup>1</sup>.

Ж. Пиаже судит об эгоцентрическом мышлении дошкольника также по его эгоцентрической речи: она не имеет коммуникативной функции (*функции общения*) и представляет собой повторение, монолог или коллективный монолог (*монолог вдвоем*). В первом случае ребенок повторяет слова или слоги «ради удовольствия говорить, не думая ни о том, чтобы обратиться к кому-нибудь, ни даже о том, чтобы произносить осмысленные слова». Во втором случае он «говорит сам с собой, как если бы он громко думал», в третьем — в детском разговоре «каждый приобщает другого к своей мысли или действию в данный момент, но не заботится о том, чтобы... быть услышанным или понятым. Позиция собеседника никогда не принимается в расчет»<sup>2</sup>. Эгоцентрическая речь сопровождает деятельность и переживания ребенка и становится неким побочным продуктом детской активности, постепенно исчезающей на пороге школьного возраста.

#### Пример из отечественной практики

Л. С. Выготский, изучая монолог как вид эгоцентрической речи, установил присущую ему функцию планирования действий. В его эксперименте дошкольник, рисуя, сталкивается с затруднением — не находит карандаш нужного цвета, что резко увеличивает количество эго-

<sup>1</sup> См.: Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии / под ред. Л. Ф. Обухой, Г. В. Бурменской.

<sup>2</sup> Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., 1997. С. 11–12.

центрических высказываний: «Где карандаш, теперь мне нужен синий карандаш; ничего, я вместо этого нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет как синее»<sup>1</sup>. Из примера видно, что в эгоцентрической речи ребенок пытается осмыслить ситуацию, поставить задачу, наметить выход из затруднения, спланировать ближайшие действия. В аналогичной ситуации младший школьник не произносил ничего вслух, он всматривался и обдумывал положение; на этапе затруднения у него включалась внутренняя речь. Таким образом, по Л. С. Выготскому, эгоцентрическая речь дошкольника не исчезает бесследно, она превращается во внутреннюю речь.

---

Рассматривая особенности дооперациональных представлений, следует остановиться на «*феноменах Пиаже*». Дети решали «задачи Пиаже» на сохранение количества вещества: дошкольникам показывали два глиняных шарика и, убедившись в том, что дети считают их одинаковыми, у них на глазах изменяли форму одного шарика — раскатывали его в колбаску. Отвечая на вопрос, одинаковое ли количество глины в шарике и колбаске, дети говорили, что неодинаковое: в колбаске больше, потому что она длиннее. В аналогичной задаче с количеством жидкости дети оценивали воду, налитую в два стакана, как «одинаковую». Но когда при них воду переливали из одного стакана в другой, более узкий и высокий, и уровень воды в этом стакане поднимался, они считали, что воды в нем стало больше.

У дошкольника отсутствует принцип сохранения количества вещества. Он, не рассуждая, ориентируется на внешние, «бросающиеся в глаза» признаки объектов. Принцип сохранения количества вещества появляется после 7 лет: ребенок начинает правильно решать задачи Пиаже. По исчезновению феноменов Пиаже судят о переходе из подпериода дооперациональных представлений в подпериод конкретных операций.

### Научный эксперимент

Зафиксировать феномены Пиаже в конце дошкольного возраста можно с помощью специально организованного обучения. В эксперименте, проведенном под руководством американского психолога и педагога, крупнейшего специалиста в области исследования когнитивных процессов Джерома Брунера (р. 1915), использовалась задача с глиняными шариками. Дети, имеющие феномены Пиаже, манипулировали глиной, придавая ей разную форму, и (или) давали словесное обозначение изменениям, производимым ими или психологом. Часть дошкольников смогла открыть принцип сохранения количества веще-

---

<sup>1</sup> *Выготский Л. С.* Мышление и речь. С. 48.

ства с помощью предметных действий и символическим путем (с помощью словесных обозначений)<sup>1</sup>.

В эксперименте доктора психологических наук, профессора, заведующей кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета Л. Ф. Обухова использовалась задача с налитой в бутылки водой (при переворачивании бутылки узким горлышком вниз уровень воды поднимался). Старших дошкольников обучали определять размер величин с помощью общей меры и оценивать по результатам предварительного измерения: они «измеряли» объем воды кружкой как «меркой» до и после переворачивания одной из двух бутылок. Длительное обучение измерениям на разном материале привело к правильным ответам при решении разных задач Пиаже, но при этом дети говорили: «Кажется одно, а на самом деле получается другое»<sup>2</sup>.

---

### Конкретные операции (7—11 лет)

*Этап дооперациональных представлений* завершается с появлением понимания сохранения количества вещества, того, что при преобразовании одни свойства предмета сохраняются, а другие меняются.

*Этап конкретных операций* связан со способностью к рассуждению, доказательству, соотнесению разных точек зрения. Репрезентативный интеллект утрачивает главные для предыдущего периода свойства — эгоцентризм и реализм. Исчезает эгоцентрическая речь, ребенок перестает вслух проговаривать то, что он делает, и становится способным к диалогу, к сотрудничеству со сверстниками.

Уточним, что эгоцентризм, ярко проявляемый в дошкольном детстве, Ж. Пиаже расценивает как общую характеристику детского мышления. Эгоцентризм наблюдается в каждом периоде интеллектуального развития, усиливаясь, когда в ходе развития ребенок сталкивается с новой областью познания окружающего мира, и ослабевая по мере того, как он постепенно ее осваивает. Усиление и ослабление эгоцентризма соответствуют последовательности, в которой нарушается и восстанавливается равновесие. Последняя *децентрация* (избавление от эгоцентризма детского мышления) происходит в периоде формальных операций, т.е. в подростковом возрасте.

---

<sup>1</sup> См.: Исследование развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер, П. Гринфилд. М., 1971.

<sup>2</sup> Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. С. 613.

По этой причине на этапе конкретных операций (в младшем школьном возрасте) эгоцентризм тоже присутствует. «Пиаже полагает, что отбросив эгоцентрическую речь, ребенок не расстается со своим эгоцентризмом как с определяющим фактором мышления, но этот фактор как бы смещается, переносится в другую плоскость, начинает господствовать в сфере отвлеченного словесного мышления»<sup>1</sup>.

Конкретные операции — это операции логические. Но они нуждаются в опоре на наглядность и не могут производиться в гипотетическом плане, что станет возможным в следующем периоде формальных операций.

«Конкретные операции, хотя в них и воплощается логика классов и логика отношений, пригодны для упорядочения только непосредственно имеющейся действительности. Ребенок уже способен упорядочивать встречаемые предметы, но еще не готов к тому, чтобы иметь дело с возможностями, которые он не может воспринять непосредственно, и не имеет соответствующих следов опыта, приобретенного в прошлом. Это не значит, что ребенок, находящийся на стадии конкретных операций, не может предвидеть появление вещей, отсутствующих в данный момент. Просто он не в состоянии регулярно вызывать в своем воображении все разнообразие возможностей, которое имеет место в данный момент. Он не способен систематически выходить за пределы имеющейся информации с тем, чтобы описать то, что еще может произойти»<sup>2</sup>.

В то же время развивающее обучение в начальных классах школы создает возможность более быстрого интеллектуального развития ребенка. Обучаясь по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова<sup>3</sup>, младший школьник, по Ж. Пиаже находящийся на этапе конкретных операций, приобретает теоретическое рефлексивное мышление. Особенности построения обучения, приводящего к развивающему эффекту, представлены далее (см. параграф 4.3.1).

При рассмотрении периодизации интеллектуального развития, разработанной Ж. Пиаже, следует обратить внимание на следующее:

— младший школьный возраст соответствует подпериоду конкретных операций в общем интеллектуальном развитии. Для млад-

---

<sup>1</sup> *Выготский Л. С.* Мышление и речь. С. 47.

<sup>2</sup> *Брунер Дж.* Психология познания. М., 1977. С. 362–363.

<sup>3</sup> *Давыдов Василий Васильевич (1930–1998)* — советский педагог и психолог, академик, вице-президент Российской академии образования.

шего школьника характерно развитое образное мышление и логические операции, требующие опоры на наглядность;

— подпериод конкретных операций, входя в период репрезентативного интеллекта и конкретных операций вместе с подпериодом дооперациональных представлений, отражает связь младшего школьного возраста и дошкольного детства в плане интеллектуального развития. При этом развитие в дошкольном детстве подготавливает развитие в младшем школьном возрасте;

— образное мышление в младшем школьном возрасте утрачивает свои основные свойства, характерные для дошкольного детства — прежде всего эгоцентризм и реализм. В начале младшего школьного возраста эгоцентрическая речь ребенка исчезает (переходит во внутреннюю речь, по Л. С. Выготскому);

— младший школьник все еще эгоцентричен (в отличие от старшего подростка), хотя способен к координации разных точек зрения и сотрудничеству с другими детьми. Эгоцентризм проявляется в новой сфере познания — интенсивно развивающемся в этом возрастном периоде словесно-логическом мышлении.

### 1.3. Периодизация развития личности, разработанная З. Фрейдом

В своей периодизации возрастного развития австрийский невропатолог, психиатр, психолог *Зигмунд Фрейд* (1856—1939) прослеживает одну линию — психосексуального развития. В данном учебнике целесообразно, прежде всего, рассмотреть становление личности, представленное в классическом психоанализе. Что представляет собой структура личности на этапе младшего школьного возраста и как характеризуется одна из сторон личностного развития — психосексуальное развитие — в данном возрастном периоде?

По З. Фрейду, человек изначально представляет собой биологическое существо, обладающее инстинктами жизни, а также инстинктом смерти. Энергия жизненных поступков — это энергия либидо (от лат. *libido* — желать, хотеть), находящая разрядку в сексуальном поведении.

Зрелая личность имеет сложную структуру: она состоит из трех инстанций — Оно (*id*), Я (*ego*) и Сверх-Я (*super-ego*)<sup>1</sup>. Оно как биологическое начало «содержит страсти», иррационально и аморально. Побуждения, исходящие из Оно, требуют немедленного и полного удовлетворения. Подчиняется Оно принципу удовольствия, т.е. первичному принципу человеческой жизни.

<sup>1</sup> См.: *Фрейд З.* Я и Оно. По ту сторону принципа удовольствия. М., 2006.

Вторая инстанция *Я* принимает решения, удовлетворяя желания Оно в той мере, в какой это позволяют реальные обстоятельства. Ориентируется *Я* на возможности и ограничения внешнего мира и подчиняется принципу реальности. Жить по принципу реальности — значит знать, что кроме собственных потребностей существует внешний мир, с которым приходится считаться, и терпеливо ждать, когда в нем появятся условия, необходимые для удовлетворения потребностей. Выход энергии либидо тормозится, осуществляется медленно и постепенно или направляется в другое русло, приемлемое при сложившихся обстоятельствах. Последний вариант представляет собой сублимацию, часто выраженную в форме творчества.

Если Оно является воплощением страстей и влечений, то *Я* — воплощением разума и рассудительности. Однако, как подчеркивает З. Фрейд, «по отношению к Оно *Я* подобно всаднику, который должен обуздать превосходящую силу лошади... Как всаднику, если он не хочет расстаться с лошастью, часто остается только вести ее туда, куда ей хочется, так и *Я* превращает обыкновенно волю Оно в действие, как будто бы это было его собственной волей»<sup>1</sup>.

Третья инстанция личности, *Сверх-Я*, становится носителем моральных норм, критиком и цензором. Благодаря одобрению и похвалам родителей у ребенка появляется идеальное *Я*, благодаря наказаниям за «плохое» поведение — совесть. Когда действия *Я* расходятся с требованиями *Сверх-Я* (идеального *Я* или совести), возникает *чувство вины*.

Рассматривая структуру личности, представленную в работах З. Фрейда, следует иметь в виду соотношение инстанций личности и сознательных/бессознательных процессов, а также роль принципов удовольствия и реальности в развитии личности.

В личностной организации выделяются три уровня — сознание, предсознательное и бессознательное. З. Фрейд считал, что в сферу *сознания* (осознаваемого личностью) входит лишь небольшая часть мыслей, образов, чувств и воспоминаний. Кроме того, далеко не все из того, что осознается в определенное время, сохраняется в сфере сознания; многое «погружается» на уровень предсознательного или бессознательного.

---

Область **предсознательного**, или «доступная память», содержит элементы психической жизни, которые в настоящее время не осознаются, но легко могут быть возвращены на уровень сознания.

---

<sup>1</sup> Фрейд З. Психология бессознательного. М., 1989. С. 432.

Доступная память — промежуточная, она в какой-то мере связывает сознание и бессознательное.

В глубинной области **бессознательного** хранятся инстинктивные влечения и вытесненные из сознания, травмирующие переживания и воспоминания, в частности — психические травмы, полученные в детстве, и социально неодобряемые чувства.

*Содержание бессознательного* не осознается, но часто определяет поведение и проявляется во снах, фантазиях и играх.

При этом Оно полностью не осознаваемо, а Я и Сверх-Я функционируют на всех трех уровнях сознания (рис. 1.2)<sup>1</sup>.



Рис. 1.2. Структура личности и уровни сознания по З. Фрейду

Оно подчиняется принципу удовольствия, Я подчиняется принципу реальности. Эти два *жизненных принципа*, сформулированных З. Фрейдом, по сути, взаимосвязаны: принцип реальности можно рассматривать как принцип отсроченного удовольствия.

**Удовольствие** — это чувство, сопровождающее снятие (разрядку) напряжения, физиологического или психического.

<sup>1</sup> См.: Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). СПб., 1998.

«В душе имеется сильная тенденция к господству принципа удовольствия, которой, однако, противостоят различные другие силы и условия, и, таким образом, конечный исход не всегда будет соответствовать принципу удовольствия... Мы знаем, что принцип удовольствия присущ первичному способу работы психического аппарата и что для самосохранения организма среди трудностей внешнего мира он с самого начала оказывается непригодным и даже в значительной степени опасным. Под влиянием стремления организма к самосохранению этот принцип сменяется “принципом реальности”, который, не оставляя конечной цели — достижения удовольствия, откладывает возможности удовлетворения и временно терпит неудовольствие на длинном окольном пути к удовольствию»<sup>1</sup>.

Структура личности, включающая три инстанции (Оно, Я и Сверх-Я), формируется в онтогенезе постепенно. Рождаясь, ребенок имеет только Оно и живет по принципу удовольствия. Сталкиваясь с ограничениями, требованиями, запретами и наказаниями, исходящими от окружающих его взрослых людей, ребенок развивается как личность: у него появляются инстанции более высокого уровня — Я и Сверх-Я. Процесс социализации оказывается болезненным, фрустрирующим. Таким образом, с одной стороны, человек с самого начала жизни находится в антагонистических отношениях с обществом, общество давит на него, с другой стороны, без этого давления личностный рост невозможен.

Возрастное развитие, его стадии, по З. Фрейду, связаны со смещением эрогенных зон — областей тела, стимуляция которых вызывает разрядку энергии либидо и, соответственно, удовольствие (отсюда — своеобразные названия возрастных этапов).

На *оральной стадии* (до года) эрогенная зона — слизистая ротовой полости и губ. Ребенок получает удовольствие, когда сосет молоко, а в отсутствии пищи — собственный палец или какой-нибудь предмет. Поскольку абсолютно все желания младенца не могут быть немедленно удовлетворены, появляются первые ограничения, и кроме бессознательного, инстинктивного начала личности, Оно, в конце стадии появляются зачатки второй инстанции личности — Я. Формируются такие черты личности, как требовательность, жадность и неудовлетворенность тем, что ребенок имеет.

На *анальной стадии* (от года до 3 лет) эрогенная зона смещается в слизистую оболочку кишечника. Ребенка в это время приучают к опрятности, возникает много требований и запретов, в резуль-

---

<sup>1</sup> Фрейд З. Психология бессознательного. С. 384.

тате чего интенсивно развивается Я и определяющим становится принцип реальности. Кроме того, в конце стадии начинают складываться зачатки последней, третьей инстанции — Сверх-Я как воплощения социальных норм, внутренней цензуры, совести. Развиваются аккуратность, пунктуальность, упрямство, агрессивность, скрытность и некоторые другие черты.

*Фаллическая стадия* (с 3 до 6 лет) связана с наиболее яркими и очевидными проявлениями детской сексуальности. Основной эрогенной зоной становятся гениталии. Если до сих пор детская сексуальность была направлена на себя, то сейчас дети начинают испытывать влечение, сексуальную привязанность к взрослым людям: мальчики к матери (Эдипов комплекс), девочки — к отцу (комплекс Электры). Это время наиболее строгих запретов и интенсивного формирования Сверх-Я. Зарождаются новые черты личности — самонаблюдение, благоразумие.

*Латентная стадия* (с 6 до 12 лет) характеризуется периодом психологического и биологического спокойствия, снижением у ребенка полового интереса. Латентной стадии свойственно сосредоточение на внутренних порывах и сексуальной энергии. Это период большого интеллектуального развития ребенка. Влечения, исходящие из Оно, хорошо контролируются, детские сексуальные переживания вытесняются в область бессознательного, и интересы ребенка направляются на общение с друзьями, игры и школьное обучение.

*Генитальную стадию* (с 12 лет) отличает становление взрослой сексуальности. Объединяются все эрогенные зоны, имевшиеся раньше, появляется стремление к нормальному сексуальному общению. Биологическое начало — Оно — усиливает свою активность, и личности приходится бороться с его агрессивными импульсами, используя разнообразные механизмы психологической защиты.

Рассматривая периодизацию З. Фрейда, часто говорят о трех прегенитальных стадиях развития личности (оральной, анальной и фаллической), для которых характерна ранняя детская сексуальность, и генитальной стадии, начинающейся с полового созревания (табл. 1.2). В этой логике промежуток между прегенитальными и генитальной стадией развития, когда не появляются новые эрогенные зоны и ослаблена активность Оно («дремлет» сексуальный инстинкт), представляет собой латентный период, но не стадию психосексуального развития как таковую<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Хьелл Л., Зиглер Д. Указ. соч.

**Психосексуальное развитие по З. Фрейду**

| Стадия         |             | Возраст        | Приобретаемый опыт                   |
|----------------|-------------|----------------|--------------------------------------|
| Прегенитальная | Оральная    | До года        | Отделение себя от матери             |
|                | Анальная    | 1–3 года       | Приучение к опрятности, самоконтроль |
|                | Фаллическая | 3 года – 6 лет | Половая идентификация                |
| Латентная      |             | 6–12 лет       | Расширение социальных контактов      |
| Генитальная    |             | С 12 лет       | Влюбленность                         |

Младший школьный возраст в данной периодизации приходится на латентный период. Ослабление сексуальной потребности объясняется З. Фрейдом как спецификой физиологического развития ребенка, так и ролью Я и Сверх-Я в структуре личности. Энергия либидо в это время с помощью механизма сублимации направляется в те виды деятельности, которые не связаны с сексуальностью.

Таким образом, младший школьный возраст в периодизации З. Фрейда занимает особое место по следующим основаниям:

- к началу младшего школьного возраста оказывается полностью сформированной структура личности. У младшего школьника развиты все три инстанции личности – Оно, Я и Сверх-Я (идеальное Я и совесть);

- Оно (биологическое начало) не проявляет значительной активности. При отсутствии напряженности в структуре личности, Я и Сверх-Я обеспечивают контроль за имеющимися влечениями;

- переживания, связанные с ранней детской сексуальностью, вытеснены в бессознательное, а взрослая сексуальность еще не наступила (она появится с началом полового созревания). По этой причине младший школьный возраст оказывается «фазой сексуального затишья», т.е. латентным периодом в психосексуальном развитии личности;

- поскольку в этом возрасте у детей снижается половой интерес, младший школьник ориентирован на обучение и отношения со сверстниками. Благодаря сублимации он включается в интеллектуальные занятия и спортивные игры. Следовательно, именно младший школьный возраст – максимально благоприятное время для школьного обучения.

## 1.4. Периодизация развития личности, разработанная Э. Эриксонем

Рассмотрев периодизацию развития личности, созданную в рамках классического психоанализа, остановимся на периодизации Эрика Хомбургера Эриксона (1902—1994) — психоаналитика, представляющего развитие ребенка в более широкой системе социальных отношений.

В этой периодизации прослеживается развитие не отдельной стороны личности (как, например, психосексуальное развитие у З. Фрейда), а фундаментальных личностных образований, в которых выражается отношение к миру (другим людям и делу) и себе.

Периодизация Э. Эриксона охватывает полный жизненный цикл развития человека — от рождения до старости. Она включает восемь стадий, среди которых четвертая называется, вслед за З. Фрейдом, латентной<sup>1</sup> или школьным возрастом<sup>2</sup>. До характеристики этого периода уточним представления Э. Эриксона о личности, факторах и закономерностях ее развития.

*Особенности становления личности* зависят от экономического и культурного уровня развития общества, в котором растет ребенок, от того, какой исторический этап этого развития он застал. Ребенок, живущий в Нью-Йорке в середине XX в., развивается не так, как маленький индеец из резервации, где во всей полноте сохранились старые культурные традиции и время, образно говоря, остановилось.

Ценности и нормы общества передаются детям в процессе воспитания. Дети, принадлежащие к сообществам практически одинакового уровня социально-экономического развития, приобретают разные черты личности из-за разных исторически сложившихся культурных традиций и принятых стилей воспитания.

### Зарубежный опыт

В индейских резервациях Э. Эриксон наблюдал два племени — сиу, бывших охотников на бизонов, и юрок — рыбаков и собирателей. В племени сиу детей не пеленают туго, долго кормят грудным молоком, не следят строго за опрятностью и вообще мало ограничивают свободу их действий. Дети ориентируются на исторически сложившийся идеал своего племени — сильного и отважного охотника в бескрайних прериях — и приобретают такие черты, как инициативность, решительность, смелость, щедрость в отношениях с соплеменниками и жесто-

<sup>1</sup> Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996. С. 384.

<sup>2</sup> Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. С. 133.

кость в отношении к врагам. В племени юрок детей, наоборот, туго пеленают, рано отучают от груди, рано приучают к опрятности, сдержанны в общении с ними. Они вырастают молчаливыми, подозрительными, скупыми, склонными к накопительству<sup>1</sup>.

---

Развитие личности по своему содержанию определяется тем, что общество ожидает от человека, какие ценности и идеалы ему предлагает, какие задачи ставит перед ним на разных возрастных этапах. Но последовательность стадий развития ребенка зависит и от биологического начала. На каждой возрастной стадии происходит созревание особой психофизиологической системы, определяющей новые возможности ребенка и делающей его сензитивным (от лат. *sensus* — чувство, ощущение) к определенному рода социальным воздействиям. «В последовательности приобретения наиболее значимого личностного опыта здоровый ребенок, получивший определенное воспитание, будет подчиняться внутренним законам развития, которые задают порядок развертывания потенциальностей для взаимодействия с теми людьми, которые заботятся о нем, несут за него ответственность, и теми социальными институтами, которые его ждут»<sup>2</sup>.

Развиваясь, ребенок с необходимостью проходит ряд следующих друг за другом стадий. На каждой стадии он приобретает определенное качество (*личностное новообразование*), которое фиксируется в структуре личности и сохраняется в последующие периоды жизни.

Следует отметить, что свою теорию развития личности Э. Эриксон считает эпигенетической концепцией. В соответствии с *принципом эпигенеза* новообразования формируются последовательно, и каждое новообразование становится центром психической жизни и поведения на определенной, «своей» стадии развития. Новообразование, ярко проявляющееся в «свое» время, существует в какой-то форме и на предыдущих стадиях, а входя в структуру личности в качестве ее «элемента», оказывается связанным с другими новообразованиями<sup>3</sup>. Тем не менее, данные представления дают возможность судить о развитии личности, согласно концепции Э. Эриксона, как о прерывном процессе формирования новых качеств<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Эриксон Э. Детство и общество.

<sup>2</sup> Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. С. 102.

<sup>3</sup> Там же. С. 104.

<sup>4</sup> Анциферова Л. И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 225.

Центральное понятие в теории Э. Эриксона — идентичность личности. Развивается личность благодаря включению в различные социальные общности (нацию, социальный класс, профессиональную группу и т.д.) и переживанию своей неразрывной связи с ними.

---

**Идентичность личности** — психосоциальная тождественность — позволяет личности принимать себя во всем богатстве своих отношений с окружающим миром и определяет ее систему ценностей, идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения.

---

Идентичность — условие психического здоровья: если она не сложится, человек не находит себя, своего места в обществе, оказывается «потерянным».

Идентичность формируется в юношеском возрасте, это характеристика достаточно зрелой личности. Но до этого времени ребенок должен пройти через ряд идентификаций — отождествления себя с родителями, представителями определенной профессии и др. Этот процесс определяется воспитанием ребенка, поскольку с самого его рождения родители, а затем и более широкое социальное окружение приобщают его к своей общности, группе, передают ребенку свойственное им мировосприятие.

Еще один важный для развития личности момент — кризисность. Кризисы присущи всем возрастным стадиям, это «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом. «Слово “кризис” здесь употребляется в контексте представлений о развитии для того, чтобы выделить не угрозу катастрофы, а момент изменения, критический период повышенной уязвимости и возросших потенций и, вследствие этого, онтогенетический источник возможного формирования хорошей или плохой приспособляемости»<sup>1</sup>. В каждом личностном качестве, которое проявляется в определенном возрасте, заключено глубинное отношение человека к миру и самому себе. И это отношение может быть позитивным, связанным с прогрессивным развитием личности, или негативным, вызывающим отрицательные сдвиги в развитии, его регресс. Ребенку (а затем взрослому человеку) на каждой стадии развития приходится выбирать одно из двух полярных отношений — доверие или недоверие к миру, инициативу или пассивность, компетентность или неполноценность и т.д.

---

<sup>1</sup> Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. С. 105.

В связи с этим Э. Эриксон, описывая стадии развития личности, останавливается на двух вариантах — прогрессивном развитии и регрессе; указывает те позитивные и негативные личностные новообразования, которые могут сформироваться на каждом возрастном этапе (табл. 1.3).

Таблица 1.3

**Развитие личности ребенка и подростка по Э. Эриксону**

| Стадия развития  | Область социальных отношений | Полярные качества личности         | Результат прогрессивного развития |
|------------------|------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| Младенчество     | Мать или замещающее ее лицо  | Доверие к миру — недоверие к миру  | Энергия и жизненная радость       |
| Раннее детство   | Родители                     | Самостоятельность — стыд, сомнения | Независимость                     |
| Детство          | Родители, братья и сестры    | Инициатива — пассивность, вина     | Целеустремленность                |
| Школьный возраст | Семья и школа                | Компетентность — неполноценность   | Овладение знаниями и умениями     |
| Отрочество       | Группы сверстников           | Идентичность — непризнание         | Самоопределение                   |

Исходя из некоторой прерывности личностного развития, вытекающей из эпигенетической теории, из того, что развитие на предыдущей стадии не подготавливает непосредственно развитие на последующей возрастной стадии, мы рассмотрим только младший школьный возраст (школьный возраст по Э. Эриксону), безотносительно к дошкольному детству.

Школьный возраст — решающая стадия в социальном отношении<sup>1</sup>, и это определяет его значение в детском развитии. Развитие личности в это время определяется уже не только семьей (как это было на трех предшествующих стадиях), но и школой. Обучение с его социальной значимостью, возможностью погружения в процесс и результативностью (успешностью) становится главным фактором развития.

Э. Эриксон подчеркивает универсальность фактора обучения на этом возрастном этапе: он прослеживается в обществах с разным уровнем социально-экономического развития. «Жизнь сперва

<sup>1</sup> Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. С. 136.

должна быть школьной жизнью, независимо от того, происходит ли обучение в поле, джунглях или классе»<sup>1</sup>. Разумеется, обучение в этих случаях имеет разное содержание.

В современном экономически развитом обществе ребенку стремятся дать широкое базовое образование, которое обеспечит в будущем овладение одной из большого числа существующих профессий. Ребенок, прежде чем «вступить в жизнь», должен стать грамотным, образованным. И современная школа, с широким спектром учебных предметов и организацией деятельности ребенка рядом и вместе с другими, оказывается уникальным социальным институтом. «По-видимому, школа является совершенно обособленной, отдельной культурой со своими целями и границами, своими достижениями и разочарованиями».<sup>2</sup>

Включенный в школьную жизнь ребенок овладевает знаниями и умениями, осознает технологический *этнос* (от греч. ἔθος — обычай, нрав, характер; устойчивые черты) культуры, приобретает ощущение своей связи с представителями определенных профессий, так что период начального школьного обучения становится истоками профессиональной идентификации. Школьник учится добиваться признания окружающих, занимаясь важным, полезным делом. Старание, развивающееся трудолюбие обеспечивают ему успешность выполнения задач, и он получает удовольствие от завершения работы. При таком прогрессивном развитии у ребенка формируется главное личностное новообразование школьного возраста — чувство компетентности.

Но, как и на любой другой стадии развития, в это время возможен регресс. Если ребенок не осваивает в школе основы трудового и социального опыта, если его достижения невелики, он остро переживает свою неумелость, неуспешность, невыгодное положение среди сверстников и чувствует себя обреченным быть посредственностью. Вместо чувства компетентности образуется чувство неполноценности, развивается отчуждение от самого себя и от своих задач.

Э. Эриксон отмечает возможность создания в школе условий, неблагоприятных для развития личности детей, провоцирующих регресс. В частности, он указывает на «опасность, угрожающую индивидууму и обществу в тех случаях, когда школьник начинает чувствовать, что цвет кожи, происхождение родителей или фасон его одежды, а не его желание и воля учиться будут определять его ценность как ученика»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996. С. 362.

<sup>2</sup> Там же. С. 364.

<sup>3</sup> Там же. С. 365.

Следует подчеркнуть наиболее важные моменты, характеризующие младший школьный возраст согласно периодизации Э. Эриксона:

— центральным новообразованием в младшем школьном возрасте служит *чувство компетентности*;

— на развитие личности ребенка в этот возрастной период влияют семья и школа. Для становления чувства компетентности необходимы благоприятные условия, создаваемые родителями и педагогами, — условия, при которых ребенок может успешно учиться, ощущать значимость своего учебного труда и поддерживать высокий статус благодаря своему старанию;

— при неблагоприятных условиях — неуспешности обучения, низких оценках окружающих и низком статусе в школе — у ребенка формируется чувство неполноценности;

— приобретенное в младшем школьном возрасте чувство компетентности или неполноценности сохраняется и играет позитивную или негативную роль в жизни взрослого человека, облегчая или затрудняя его профессиональную деятельность и социальные контакты.

## **1.5. Периодизация развития личности, разработанная А. В. Петровским**

Российский советский психолог *Артур Владимирович Петровский* (1924—2006) рассматривал развитие личности ребенка с позиций социальной психологии. В его периодизации прослеживается зависимость развития личности от интеграции или дезинтеграции ребенка в различных социальных группах.

Становление личности, по А. В. Петровскому, определяется особенностями взаимоотношений ребенка с членами референтной группы. Референтная группа наиболее значима для ребенка по сравнению с остальными, он принимает именно ее ценности, моральные нормы и формы поведения. На каждом возрастном этапе он включается в новую социальную группу, которая становится для него референтной. Сначала это семья, потом группа детского сада, школьный класс и неформальные подростковые объединения.

Для любой такой группы характерны своя деятельность (или комплекс деятельностей) и особый стиль общения. Именно «деятельностно опосредованные» взаимоотношения ребенка с группой и влияют на формирование его личности. «Личность может быть понята только в системе устойчивых межличностных связей, кото-

рые опосредствуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого из ее участников»<sup>1</sup>.

Для А. В. Петровского важна специфика развития личности — в отличие от психического развития (развития психических функций). Если психическое развитие определяется ведущей деятельностью (см. параграф 1.1), то развитие личности — деятельностно опосредованным типом взаимоотношений, которые складываются у ребенка с референтной для него в определенный период группой.

Развитие личности на любом возрастном этапе связано с реализацией потребности в персонализации, которую называют *потребностью быть личностью*. Реализация потребности быть личностью — это «запечатление себя в другом», которое происходит «в конкретной деятельности, осуществляемой в конкретной ситуации». «Стремясь через активное участие в совместной деятельности привести свое Я в сознание, чувства и волю других людей, приобщая их к своим интересам и желаниям, добиваясь в этом успеха, человек удовлетворяет тем самым потребность в персонализации». Человек, в том числе ребенок, «оказывается представленным в жизнедеятельности других людей и его личность получает возможность проявиться в общественной жизни. Потребность... в персонализации — это глубинная и не всегда осознаваемая основа таких неутилитарных форм общения людей, как альтруизм, аффилиация<sup>2</sup>, стремление к общественному признанию и самоопределению в группе»<sup>3</sup>.

В этой связи источником развития личности становится противоречие между *потребностью личности в персонализации* (стремлением проявить свою индивидуальность с тем, чтобы «отразиться», «запечатлеть себя» в членах референтной группы) и готовностью группы принимать только те индивидуальные особенности, которые соответствуют нормам, задачам и условиям функционирования и развития самой группы.

Когда ребенок входит в новую группу, он прежде всего приспосабливается к ней — усваивает действующие там нормы, овладевает формами и средствами деятельности, которыми владеют другие ее члены. Ему необходимо быть таким, как все. Это первая фаза вхождения в группу и одновременно становления личности

---

<sup>1</sup> Петровский А. В. Психология в России: XX век. М., 2000. С. 204.

<sup>2</sup> Альтруизм — ценностные ориентации, проявляющиеся в заботе, милосердии, самоотречении. Аффилиация — стремление находиться в обществе других людей (см.: Социальная психология. Словарь / под ред. М. Ю. Кондратьева. М., 2005).

<sup>3</sup> Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996. С. 402–403.

в социальной группе — *фаза адаптации*. Она предполагает утрату ребенком своих индивидуальных черт. Обостряющееся противоречие между достигнутым результатом адаптации — тем, что он стал таким, как все в группе — и неудовлетворенной потребностью ребенка в максимальном проявлении своих индивидуальных особенностей порождает вторую фазу — *индивидуализацию*. Ребенок начинает искать способы выражения своей индивидуальности в группе. На третьей фазе происходит *интеграция* личности в группу: ребенок сохраняет лишь те свои индивидуальные черты, которые отвечают потребностям группового развития и собственной потребности сделать значимый «вклад» в жизнь группы, а группа в какой-то мере меняет свои нормы, восприняв ценные для ее развития черты личности.

Каждая фаза развития личности в группе имеет специфические трудности. Если ребенку не удастся преодолеть трудности адаптации, у него могут появиться такие личностные качества, как конформность<sup>1</sup>, безынициативность, робость, неуверенность в себе.

---

**Конформность** проявляется в подчинении мнению группы с тем, чтобы избежать санкций или заслужить одобрение.

---

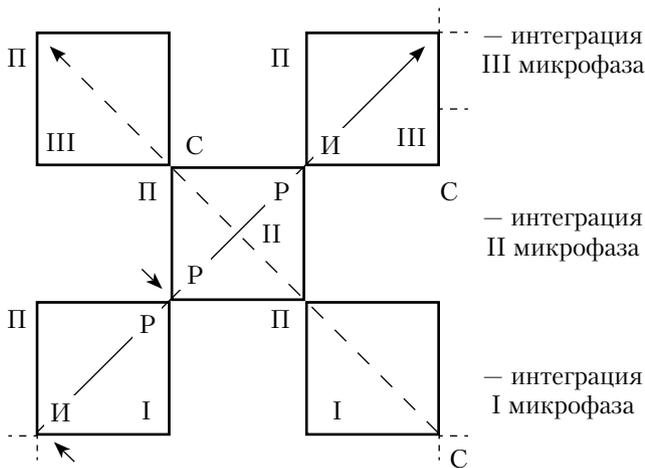
Если не преодолеваются трудности второй фазы и группа отвергает индивидуальные черты ребенка, это может привести к развитию негативизма, агрессивности, подозрительности, неадекватно завышенной самооценки. *Дезинтеграция в группе* приводит либо к тому, что ребенок из группы вытесняется, либо к его изоляции в группе, из которой он не может выйти. Напротив, *успешная интеграция ребенка* в группе высокого уровня развития — коллективе — способствует формированию у него коллективизма как свойства личности.

Ребенок может входить в просоциальную или в асоциальную группу; в последнем случае у него развиваются соответствующие асоциальные черты. На рисунке показаны линии вариантов развития, возможных на каждом возрастном этапе (рис. 1.3).

На своем жизненном пути ребенок включается в группы, различные по социально-психологическим характеристикам. Он может одновременно входить в разные группы; принятый в одной референтной группе, он может оказаться отвергнутым в другой. Недостаточная стабильность социальной среды усложняет процесс развития личности. Тем не менее в разные возрастные периоды

---

<sup>1</sup> Социальная психология. Словарь / под ред. М. Ю. Кондратьева.



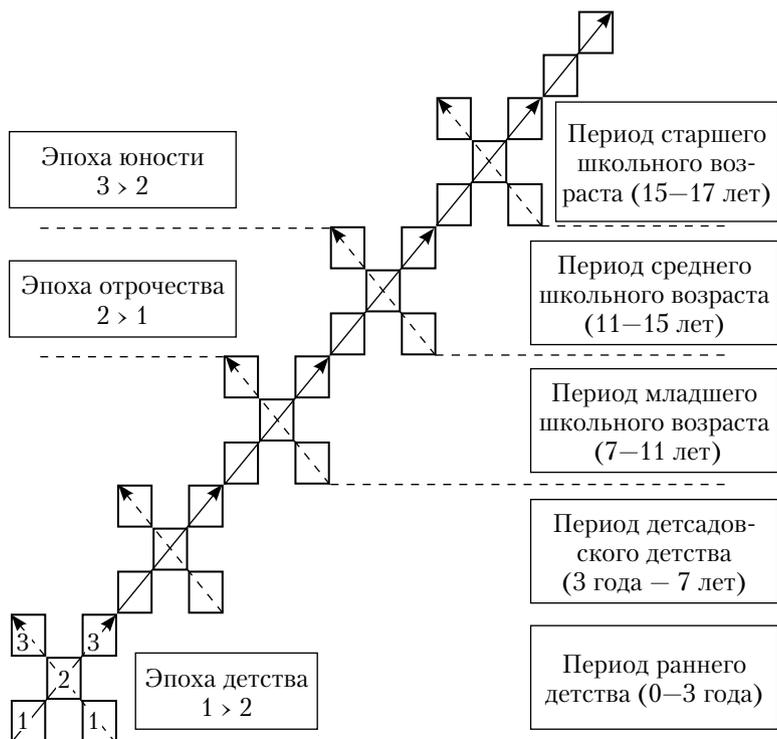
**Рис. 1.3. Развитие личности в группе:**

П — потребность быть личностью; С — способность; И — источник;  
 Р — результат; → — просоциальное развитие личности;  
 -- → — результат

ребенок последовательно входит в определенные социальные группы (семья, группа детского сада, школьный класс, неформальные подростковые объединения), и ситуации успешной или неуспешной адаптации, индивидуализации и интеграции многократно повторяются. В результате складывается относительно устойчивая структура личности.

На каждом возрастном этапе, в определенной социальной среде ребенок в своем личностном развитии проходит все три фазы. Если в каком-либо периоде не прошла успешно фаза интеграции, на следующей ступени будет затруднена адаптация. Так образуются условия для кризиса развития личности.

В периодизации А. В. Петровского выделяются периоды раннего детства, детсадовского детства, младшего школьного возраста, среднего школьного возраста и старшего школьного возраста (рис. 1.4). Первые три периода образуют эпоху *детства*, в которой процесс адаптации преобладает над процессом индивидуализации. Для эпохи *отрочества* (периода среднего школьного возраста) характерно доминирование процесса индивидуализации над процессом адаптации, для эпохи *юности* (в которую входит старший школьный возраст) — доминирование процесса интеграции над процессом индивидуализации. Таким образом, по А. В. Петровскому, детство — это в основном приспособление ребенка к социальной среде, отрочество — проявление своей



**Рис. 1.4. Развитие личности при вхождении в референтные группы по А. В. Петровскому:**

- > — просоциальное развитие личности;
- > — асоциальное развитие личности;
- 1 — адаптация; 2 — индивидуализация; 3 — интеграция

индивидуальности. В юности должна произойти интеграция подростка в общество.

Развитие личности на протяжении детства, в том числе младшего школьного возраста, и других школьных возрастов представляет собой восхождение к социальной зрелости.

Младший школьный возраст в этом процессе занимает важное место, завершая эпоху детства. Ситуация развития личности в это время сходна с ситуацией развития личности дошкольника: ребенок входит в новую для него группу сверстников, которой управляет педагог. Но школьная учительница становится для детей более значимой (референтной), чем была воспитательница детского сада. Используя систему отметок, она влияет на взаимоотношения ребенка с родителями и другими взрослыми.

Подчеркивая роль взрослых в развитии личности в младшем школьном возрасте, А. В. Петровский отмечает интеграцию ребенка не столько в системе «ученики — ученики», сколько в системе «ученики — учительница» и «ученики — родители».

Считая, что учебная, как и любая другая ведущая деятельность, определяет развитие психических функций ребенка, А. В. Петровский придает ей особое значение в становлении личности младшего школьника. «Фактором развития личности младшего школьника является не столько сама учебная деятельность, сколько отношение взрослых к успеваемости, дисциплине и прилежанию ребенка»<sup>1</sup>.

Из периодизации А. В. Петровского можно сделать следующие выводы.

1. Младший школьный возраст входит в эпоху детства, в которой преобладают процессы адаптации (приспособления к тем социальным группам, в которые включен ребенок, к нормам, регламентирующим отношения, поведение, деятельность в рамках группового взаимодействия).

2. Младший школьный возраст входит в эпоху детства вместе с ранним детством (периодом интеграции в семье) и дошкольным детством (периодом интеграции в группе детей в дошкольном образовательном учреждении). В это время референтной группой становится школьный класс. В младшем школьном возрасте отношения со сверстниками в классе так же, как и в дошкольном возрасте отношения со сверстниками в группе детского сада, опосредуются взрослыми — учителем, воспитателем, родителями, — которые регулируют, контролируют и оценивают эти отношения. В следующем среднем школьном возрасте разрушается система отношений «ребенок — взрослый — ребенок» и подростки усваивают нормы взаимоотношений самостоятельно.

3. На данном возрастном этапе происходит интеграция в системе «ученики — педагог» и «ученики — родители». На развитие личности младшего школьника влияет отношение значимых взрослых к его учебной деятельности, успеваемости, старательности и дисциплинированности; если первокласснику трудно адаптироваться в классе, а трудности адаптации наблюдались и в дошкольном детстве, то у него появится тенденция к снижению уровня самооценки, развитию пассивности и конформности.

4. Если у младшего школьника возникают, причем не впервые, трудности в индивидуализации (проявлении своих индивидуальных особенностей, которые могут не согласовываться с нормами,

---

<sup>1</sup> Петровский А. В. Указ. соч. С. 248.

принятыми в классе), он будет склонен к завышению самооценки, проявлению негативизма и агрессивности.

5. Если ребенок не способен интегрироваться в группе одноклассников, он приобретает социально-психологический статус изолированного.

## 1.6. Периодизация развития морального сознания, разработанная Ж. Пиаже, и данные Л. Колберга

Изучая интеллектуальное развитие детей, Ж. Пиаже обратился к проблеме становления в детстве этических представлений и изменения моральных суждений, что является аспектом развития личности, но непосредственно связано с развитием мышления (сознания).

---

**Мораль** для Ж. Пиаже — это «уважение индивидуума к нормам общественного строя и его чувство справедливости», причем под справедливостью понимается «забота о взаимообмене и равенстве между людьми»<sup>1</sup>.

---

При изучении развития морального сознания у детей анализировались, в частности, их суждения по поводу проступков сверстников — героев рассказов. Дети сравнивали «рассказы о двух проявлениях оплошности, одна из которых была совершенно случайной или даже явилась следствием благонамеренного действия, но повлекла за собой ощутимый материальный ущерб, а другая не имела большого материального значения, но была следствием злонамеренного действия». Наиболее известной парой рассказов стала история о разбитых чашках.

### Зарубежный опыт

«1. Маленький мальчик, которого зовут Жан, находился в своей комнате. Его зовут обедать. Он входит в столовую. Но позади двери стоит стул. На стуле поднос и на этом подносе — пятнадцать чашек. Жан не мог знать, что все это было за дверью. Он входит: дверь толкает поднос, и — трах! — пятнадцать чашек разбиты.

2. Жил-был маленький мальчик, которого звали Анри. Однажды, когда его матери не было дома, он захотел взять из буфета варенье. Он встал на стул и протянул руку. Но варенье было слишком высоко, и он не мог до него дотянуться. Пытаясь его достать, он зацепил чашку. Чашка упала и разбилась.

---

<sup>1</sup> Цит. по: *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2000. С. 532.

Прочитав ребенку пару рассказов, с ним беседовали, задавая вопросы: “Одинаково ли виноваты эти дети или один из них более виноват, чем другой? Кто из них более «гадкий» и почему?”<sup>1</sup>

Приведем примеры ответов детей разного возраста — дошкольника и младшего школьника.

“Жео (6 лет).

— Ты хорошо понял эти истории?

— Да.

— Что сделал первый?

— Он разбил пятнадцать чашек.

— А второй?

— Он разбил одну чашку резким движением.

— Почему первый разбил чашки?

— Потому что их стукнула дверь.

— А второй?

— Он сделал неправильное движение, когда искал варенье, и чашка упала.

— Один из них более гадкий, чем другой?

— Первый, потому что он уронил пятнадцать чашек.

— Если бы ты был папой, кого бы ты наказал больше?

— Того, который разбил пятнадцать чашек.

— Почему он их разбил?

— Это дверь, которую он открыл слишком сильно, их стукнула. Он сделал не нарочно.

— А почему второй разбил чашку?

— Он хотел взять варенье. Он сделал слишком резкое движение, и чашка разбилась.

— Почему он хотел взять варенье?

— Потому что он был совсем один. Он воспользовался временем, пока его мамы там не было.

— У тебя есть брат?

— Нет, маленькая сестричка.

— Ну что ж. Если бы это ты разбил пятнадцать чашек, входя в комнату, а твоя маленькая сестричка одну, ища варенье, кого бы наказали больше?

— Меня, потому что я бы разбил больше чашек...

Моль (7 лет).

— Который из них более гадкий?

— Второй — тот, который взял банку с вареньем, потому что он хотел взять без разрешения.

— Он ее достал?

— Нет.

— И все равно он более гадкий?

— Да.

— А первый?

— Это не его вина. Он не нарочно”»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М., 2006. С. 170—171.

<sup>2</sup> Там же. С. 173, 179.

Примеры показывают, что дошкольники и младшие школьники по-разному оценивают тяжесть проступка. Дошкольники ориентируются на результат действия героев истории (количество разбитых чашек), а младшие школьники, причем уже начиная с 7 лет, учитывают в своей оценке мотивы действий героев.

Эти и другие данные позволили Ж. Пиаже создать периодизацию развития морального сознания в детстве. Она включает три периода — доморальный период, периоды нравственного реализма и нравственного релятивизма (табл. 1.4)<sup>1</sup>.

Развитие морального сознания начинается с 4 лет. В старшем дошкольном возрасте дети воспринимают правила поведения и моральные нормы как «моральные абсолюты» — реальные нерушимые условия жизни, которым необходимо следовать при любых обстоятельствах. Нарушение правил, с точки зрения ребенка, с необходимостью влечет за собой наказание — тем большее, чем больший урон причинен действиями нарушителя. Побуждения нарушителя, его мотивы и намерения не учитываются. Если ребенка наказали, значит, он виноват, с точки зрения дошкольника, никогда не углубляющегося в выяснение причин наказания.

Таблица 1.4

#### Развитие морального сознания по Ж. Пиаже

| Период                  | Возраст        | Особенности моральных суждений  |
|-------------------------|----------------|---|
| Доморальный             | До 4 лет       | Отсутствие осознания моральных правил и озабоченности по поводу их соблюдения   |
| Нравственный реализм    | От 4 до 6 лет  | Уважение к правилам и нормам поведения, являющимся моральными абсолютами; оценка нравственности поведения по его последствиям |
| Нравственный релятивизм | 7 лет и старше | Понимание относительности норм, оценка нравственности поведения по мотивам, намерениям  |

Представления об относительности норм и правил поведения появляются у ребенка начиная с 7 лет. Младший школьник осознает, что правила создаются людьми и становятся результатом всеобщей договоренности; при изменении обстоятельств их могут изменить. Поэтому не существует ничего абсолютно правильного и абсолютно неправильного. Можно оценивать по-разному один и тот же поступок, если к нему привели разные намерения. Оцени-

<sup>1</sup> Крайг Г. Указ. соч. ; Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. СПб., 2003.

вая «правильность» или «неправильность» поступка, следует исходить не столько из его последствий (результата, в частности нанесенного урона), сколько из мотивов. Так, например, если дошкольник осудит любого водителя машины, превышающего скорость, так как он нарушает правила, то младший школьник одобрит те же действия водителя, везущего больного человека в больницу.

Исследования Ж. Пиаже в области морального сознания продолжил американский психолог *Лоренс Колберг* (1927—1987). Ученый расширил возрастной диапазон, используя рассказы, содержащие сложные нравственные дилеммы. Приведем в качестве примера один из рассказов и типичные для разных возрастных этапов ответы, в которых прослеживаются попытки разрешить конфликт морального порядка.

### Зарубежный опыт

«Женщине, больной раком, не помогают никакие лекарства. Испытываемая ею боль так ужасна, что она просит врача дать ей смертельную дозу снотворного, чтобы избавиться от страданий. Должен ли врач в этих обстоятельствах прибегнуть к эвтаназии?»

Ребенок:

— Было бы хорошо дать женщине умереть, чтобы избавиться ее от боли. Но это могло бы быть неприятно ее мужу — ведь это не то, что усыпить животное, он же нуждается в своей жене.

Подросток:

— Врач не имеет права на эвтаназию. Он не может дать жизнь и не должен ее уничтожать.

Взрослый:

— Умиравшей должен быть предоставлен свободный выбор, хочет ли она подвергнуться эвтаназии. Значение имеет качество жизни, а не сам ее факт. Если она считает, что не стоит жить, превратившись просто в нечто живое, но уже не человека, она имеет право выбрать смерть. Людям должна быть предоставлена возможность самим решать, что с ними будет»<sup>1</sup>.

Из ответов видно, что ребенок исходит из практических, бытовых соображений, а не моральных принципов. Категоричный в своих суждениях подросток рассматривает проблему с точки зрения одного абстрактного принципа — ценности жизни. Позиция взрослого многогранна: сохраняя принцип ценности жизни, он делает акцент на качестве жизни и свободе выбора.

---

Л. Колберг рассматривает развитие морального сознания как последовательный процесс. Обобщив обширный материал, полу-

---

<sup>1</sup> Психологическое самообразование: читая зарубежные учебники / под ред. А. М. Матюшкина. М., 1992. С. 58.

ченный в эмпирическом исследовании, он выделяет три уровня развития. На каждом из уровней прослеживается переход от одного типа морали к другому (табл. 1.5)<sup>1</sup>.

Таблица 1.5

**Уровни развития морали по Л. Колбергу**

| Уровень развития морали | Тип морали  | Характер рассуждений  |
|-------------------------|---|---|
| Доморальный             | Ориентация на наказание                                   | Нужно подчиняться правилам, чтобы избежать наказания                |
|                         | Наивный потребительский гедонизм                          | Нужно подчиняться правилам, исходя из личной выгоды                 |
| Конвенциональный        | Мораль «пай-мальчика»                                     | Нужно подчиняться правилам, чтобы избежать неодобрения других людей |
|                         | Ориентация на авторитет                                   | Нужно подчиняться правилам, диктуемым властью                       |
| Автономный              | Признание прав человека и демократически принятого закона | Нужно соблюдать законы страны ради всеобщего благоденствия          |
|                         | Ориентация на законы свободной совести                    | Нужно следовать этическим принципам                                 |

Первый — *доморальный уровень*. Нормы морали для ребенка — нечто внешнее. Он выполняет правила, установленные взрослыми, из чисто эгоистических соображений. Первоначально он ориентируется на наказание и ведет себя «хорошо», чтобы его избежать. Затем он начинает ориентироваться на поощрение, ожидая получить за свои правильные действия похвалу или какую-нибудь другую награду.

Второй уровень — *конвенциональная мораль* (от лат. *conventio* — договоренность, соглашение). Источник моральных предписаний остается внешним для ребенка, но он уже стремится вести себя определенным образом из потребности в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми для него людьми. Ребенок хочет оправдать ожидания взрослых, играя и осваивая роль хорошего мальчика или хорошей девочки. Позднее он ориентируется на авторитет. Этим определяется неустойчивость поведения ребенка, его зависимость от внешних влияний.

Третий уровень — *автономная мораль*. Моральные нормы и принципы становятся собственным достоянием личности, то

<sup>1</sup> Крайг Г. Указ. соч.

есть внутренней контролирующей инстанцией. Поступки определяются не внешним давлением или авторитетом, а своей совестью: «на том стою и не могу иначе». Сначала появляется ориентация на принципы общественного благополучия, демократические законы, принятые на себя обязательства перед обществом, потом — на общечеловеческие этические принципы.

Автономная мораль не может появиться раньше, чем будет развито понятийное (формально-логическое) мышление, пока не будут усвоены абстрактные понятия «добро», «зло», «справедливость» и т.д.; поэтому моральное сознание может подняться до этого высшего уровня только в подростковом возрасте. Развитый интеллект — необходимое, но не достаточное условие развития автономной морали, и не все подростки с высоким уровнем интеллектуального развития ею обладают. По данным Л. Колберга, только 10% 16-летних подростков имеют автономную мораль.

Установлено также, что все дошкольники и большинство 7-летних детей (примерно 70%) находятся на доморальном уровне развития. Этот низший уровень развития морального сознания сохраняется у части детей и позднее — у 30% детей в 10 лет и 10% в 16 лет. Многие дети к 13 годам способны разрешить моральные проблемы на втором уровне — им присуща конвенциональная мораль<sup>1</sup>.

Таким образом, в школу приходят в основном дети с доморальным уровнем сознания. Лишь треть детей в начале младшего школьного возраста поднимаются до уровня конвенциональной морали. В данном возрастном периоде развивается именно конвенциональная мораль.

В психологии данные Л. Колберга приобрели широкую известность. Тем не менее, оценивая его представления об уровнях развития морального сознания, специалисты обычно отмечают большой индивидуальный разброс и расплывчатость возрастных границ. Считается, что по мере взросления нравственное развитие становится все менее зависимым от возраста. Кроме того, этапы в развитии морального сознания установлены на основе моральных суждений — того, что дети говорят, а не их реального поведения. Ребенок может знать, как правильно себя вести, но по какой-то причине поступать иначе. Впрочем, предполагается, что дети в большей степени, чем взрослые, подчиняют свое поведение усвоенным этическим представлениям.

---

<sup>1</sup> Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2009. С. 246–247.

Обобщая представления Ж. Пиаже и Л. Колберга о развитии морального сознания, принято выделять ряд следующих показателей:

— *относительность оценок*: маленькие дети считают, что поступок всегда или хороший, или плохой, и если двое его оценивают по-разному, то один из них прав (обычно тот, кто старше). С возрастом дети утрачивают категоричность и начинают понимать относительность оценок и возможность существования различных точек зрения;

— *учитывание мотивации поведения*: маленькие дети оценивают поступок по его результатам, более старшие учитывают в своих оценках исходные намерения;

— *независимость от последствий поведения*: маленькие дети представляют себе тяжесть проступка в зависимости от суровости наказания. У тех, кто старше, оценка проступка связана с нанесенным ущербом и нарушением важных правил поведения;

— *умение прощать обидчика*: дети (как правило, до подросткового возраста) на поведение сверстника, нанесшего им обиду, реагируют в соответствии со своими чувствами, не вникая в то, что движет другими, и готовы немедленно дать сдачи. Лишь немногие способны мириться и прощать;

— *использование наказания для перевоспитания*: маленькие дети считают, что за каждый проступок необходимо сурово наказывать. Дети постарше предпочитают более мягкие наказания с целью исправления того, кто совершил проступок<sup>1</sup>.

Развитие морального сознания, приобретение этических представлений — важная сторона развития личности в детстве. В соответствии с периодизацией Ж. Пиаже и данными Л. Колберга, отражающими последовательное овладение детьми все более совершенными формами морали, можно сделать несколько следующих выводов.

1. Для младшего школьного возраста характерен *нравственный релятивизм*: начиная с 7 лет дети начинают понимать относительность правил поведения, возможность их изменения.

2. Примерно с 7 лет дети начинают судить о нравственности поступка не по его результату, а по мотивам, намерениям совершившего его ребенка.

3. В школу приходят учиться дети, в основной своей массе не усвоившие моральных норм, их социально одобряемое поведение обусловлено желанием избежать наказания и получить поощрение (70% 7-летних детей находятся на доморальном уровне развития).

---

<sup>1</sup> См.: Психологическое самообразование: читая зарубежные учебники / под ред. А. М. Матюшкина.

4. Младший школьный возраст — период интенсивного развития *конвенциональной морали*. Ребенок стремится соответствовать ожиданиям значимых для него взрослых (родителей и учителя), играет роль хорошего ученика. Важная роль в развитии морального сознания в данном возрастном периоде отводится наделенному властью в системе начального образования учителю, авторитету которого младший школьник подчиняется.

## Практикум

### Вопросы для самоконтроля

Определив место младшего школьного возраста в онтогенезе, его сходство и отличие от предшествующего и последующего возрастных периодов, ответьте на следующие вопросы:

а) кто является авторитетом для младшего школьника? Для дошкольника и подростка? Кто транслирует ценности, которые ими легко усваиваются?

б) осваивают ли младшие школьники особую субкультуру? А дошкольники и подростки?

в) как строятся отношения в группе младших школьников; дошкольников; подростков? Каковы возможности взрослого повлиять на эти отношения на каждом из трех возрастных этапов?

г) как вы думаете, восприятие мира младшим школьником сходно с восприятием мира дошкольником или подростком? Приведите примеры из собственного опыта наблюдения за детьми и подростками.

### Практическое задание

Используя задачи Пиаже на сохранение массы твердого тела и объема жидкости, определите, есть ли феномены Пиаже у дошкольника 5–6 лет и младшего школьника 7 лет. С дошкольником повторите эксперимент Джерома Брунера: предъявив 6-летнему ребенку стаканы с водой и получив от него сведения об «одинаковом» количестве воды в стаканах, закройте их «ширмой» так, чтобы ребенок их не видел. После вопроса: «Как ты думаешь, если мы перельем воду из одного стакана в другой, воды будет одинаково, или нет?» фиксируйте ответ ребенка. Скорее всего, он окажется правильным. Затем за «ширмой» перелейте воду из одного стакана в другой — высокий и узкий или низкий с большим доннышком так, что уровень воды повысится или понизится — и уберите «ширму». Фиксируйте то, как ребенок реагирует на изменение уровня воды. Появился ли феномен Пиаже? Как вы считаете, что помогло ребенку первоначально правильно ответить на ваш вопрос?

## Тесты

Выберите один или два ответа, которые считаете правильными.

1. Младший школьный возраст в периодизации Д. Б. Эльконина характеризуется формированием центрального новообразования:

- а) произвольного внимания;
- б) смысловой памяти;
- в) отвлеченного словесно-логического мышления.

**2.** Интеллектуально-познавательная сфера преимущественно (по сравнению с мотивационно-потребностной сферой) развивается:

- а) в дошкольном возрасте;
- б) в младшем школьном возрасте;
- в) в младшем подростковом возрасте.

**3.** Мотивами, адекватными учебным задачам, по Д. Б. Эльконину, становятся:

- а) учебно-познавательные мотивы;
- б) мотивация достижения успеха;
- в) широкие социальные мотивы учения.

**4.** В периодизации Ж. Пиаже младший школьный возраст соответствует:

- а) подпериоду дооперациональных представлений;
- б) подпериоду конкретных операций;
- в) периоду формальных операций.

**5.** В младшем школьном возрасте появляются:

- а) конкретные операции;
- б) формальные операции;
- в) сенсомоторные схемы действия.

**6.** Для младших школьников характерен:

- а) анимизм;
- б) эгоцентризм;
- в) нравственный релятивизм.

**7.** Феномены Пиаже исчезают:

- а) в 6 лет;
- б) в 7 лет;
- в) в 10 лет.

**8.** Исчезновение феноменов Пиаже позволяет судить:

- а) о развитии эгоцентрического мышления;
- б) появлении формальных операций;
- в) появлении конкретных операций.

**9.** Младший школьный возраст в периодизации З. Фрейда представляет собой:

- а) латентную стадию;
- б) генитальную стадию;
- в) фаллическую стадию.

**10.** В младшем школьном возрасте по З. Фрейду структура личности характеризуется:

- а) недостаточной сформированностью;

- б) напряженностью;
- в) отсутствием напряжения.

**11.** Психосексуальное развитие в младшем школьном возрасте имеет следующую специфику:

- а) начинается развиваться взрослая сексуальность;
- б) проявляется ранняя детская сексуальность;
- в) половой интерес на некоторое время снижается.

**12.** В младшем школьном возрасте, по Э. Эриксону, формируется:

- а) компетентность;
- б) самостоятельность;
- в) доверие к миру.

**13.** На развитие личности младшего школьника, по Э. Эриксону, влияют:

- а) семья и школа;
- б) родители;
- в) школьный учитель и сверстники.

**14.** В младшем школьном возрасте, по Э. Эриксону, могут сформироваться следующие негативные качества личности:

- а) стыд;
- б) чувство вины;
- в) чувство неполноценности.

**15.** Согласно периодизации А. В. Петровского младший школьный возраст входит в эпоху детства, в которой преобладают:

- а) процессы адаптации;
- б) индивидуализации;
- в) интеграции.

**16.** Отношения младшего школьника в группе сверстников:

- а) определяются нормами, установленными детьми;
- б) опосредованы нормами, транслируемыми взрослыми;
- в) резко изменяются со сменой установок лидера группы.

**17.** Если ребенку трудно адаптироваться в детском саду и в первом классе, то у него:

- а) снижается самооценка;
- б) появляется робость, застенчивость;
- в) появляется агрессивность.

**18.** Согласно периодизации развития морального сознания Ж. Пиаже ребенок начинает оценивать нравственность поступка по его мотивам, намерениям:

- а) с 6 лет;
- б) с 7 лет;
- в) с 10 лет.

**19.** По данным Л. Колберга, развитие 70% 7-летних детей соответствует стадии:

- а) доморального сознания;
- б) конвенциональной морали;
- в) автономной морали.

**20.** В конце младшего школьного возраста ребенок:

- а) стремится избежать наказания;
- б) ориентируется на этические принципы;
- в) ориентируется на авторитет.

## Глава 2

# ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

---

В результате освоения данной темы студент должен:

**знать**

- возрастные закономерности развития психических функций в младшем школьном возрасте;
- возрастные закономерности развития личности в младшем школьном возрасте;
- основные факты детского развития в данном возрастном периоде;

**уметь**

- сопоставлять показатели развития в младшем школьном возрасте и дошкольном детстве;
- сопоставлять показатели развития в младшем школьном и подростковом возрастах;
- оценивать уровень развития 6- и 7-летних детей;

**владеть**

- навыками диагностики психологической готовности детей к школе.
- 

## 2.1. Младший школьный возраст как «вершина детства»

### 2.1.1. Шестилетние дети

В отечественной психологии принято считать, что младший школьный возраст начинается в семь и заканчивается примерно в 11 лет, когда начинается половое созревание и ребенок «превращается» в подростка. Кризис 7 лет служит границей между возрастами — переходным периодом, отделяющим младший школьный возраст от дошкольного детства. Тем не менее сейчас многие дети поступают в школу и включаются в учебную деятельность не с 7, а с 6 лет. В связи с этим возникает много вопросов, требующих специального обсуждения. Если ребенок в 6 лет начинает учиться в школе, значит ли это, что он развивается быстрее и перестает

быть дошкольником, поднимаясь на следующую возрастную ступень? Полезно ли в этом возрасте включаться в школьное обучение и каким оно должно быть? Все ли дети могут учиться с 6 лет? Что такое психологическая готовность к школе?

Все психологи, работающие с 6-летними детьми, приходят к единому выводу: 6-летний первоклассник по уровню своего психического развития остается дошкольником. Он сохраняет особенности мышления, присущие дошкольному возрасту; у него преобладает произвольная память (так что запоминается, главным образом, то, что интересно, а не то, что нужно запомнить); специфика внимания такова, что ребенок способен продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10–15 мин.

Особенности личности 6-летних детей создают дополнительные трудности в процессе обучения. Познавательные мотивы, адекватные задачам обучения, еще неустойчивы и ситуативны, поэтому во время учебных занятий у большинства детей они появляются и поддерживаются только благодаря усилиям педагога. Завышенная самооценка, характерная для большинства детей, приводит к тому, что им сложно понять критерии педагогической оценки. Они считают оценку своей учебной работы оценкой личности в целом, и когда учитель говорит: «Ты сделал неправильно», — ученик воспринимает эти слова как «Ты плохой». Получение отрицательных оценок, замечаний вызывает тревожность, состояние дискомфорта, из-за которых значительная часть учеников становится пассивной, бросает начатую работу или требует помощи педагога. Неустойчивость поведения, зависящего от эмоционального состояния ребенка, осложняет как отношения с педагогом, так и коллективную работу детей на уроке.

Перечислять все особенности развития дошкольника нецелесообразно: очевидно, что детей 6 лет обучать трудно и такое обучение должно строиться с учетом специфики их развития. В мировой педагогической практике накоплен большой опыт обучения с 6 лет и даже с более раннего возраста. Следуя этой общей тенденции снижения начального возраста обучения, в СССР в 1960-е гг. в школах и детских садах были достаточно широко развернуты соответствующие эксперименты. Начиная с 1981/1982 учебного года обучение с 6 лет было введено повсеместно, и длительное время большинство детей поступало в школу в этом возрасте. В настоящее время и у родителей, и у администрации школ есть выбор: ребенок может начать обучение и с 6, и с 7 лет.

Обучение 6-летних детей предполагает щадящий режим. Это означает, что продолжительность урока должна составлять не более 35 мин, в перерывах между занятиями проводятся физкультурные

разминки, игры или прогулки, обязательен дневной сон, домашних заданий нет. Детям дают относительно небольшой объем учебного материала (знания и умения, которыми дети должны овладеть за 3 года учебы в начальных классах, начиная учиться с 7 лет, практически те же, что у детей, обучающихся с 6 лет в 4-летней начальной школе). Для 6-летних учеников практикуется большее количество общеразвивающих занятий (физкультура, музыка, ритмика, изобразительное искусство, труд, экскурсии), проводится постоянный медицинский контроль за состоянием здоровья, разрабатываются особые программы и методы обучения. Но, несмотря на стремление большинства директоров школ и учителей реализовать эти принципы обучения, сохраняется ряд проблем, прежде всего психологических.

Комплексное исследование различных сторон развития 6-летних детей показало, что по сравнению с первыми классами школы они чувствуют себя спокойнее и увереннее при обучении в подготовительных группах детского сада. Дело не только в том, что условия детского сада для ребенка привычнее, чем облегчается процесс его адаптации к новой, учебной деятельности, и даже не в том, что благоприятные условия в силу объективных причин созданы не во всех школах. Главная причина заключается в том, что детсадовский ритм жизни, стиль общения детей со взрослым человеком и между собой больше отвечает уровню развития психики ребенка-дошкольника. В силу своей социальной нестабильности, трудностей приспособления к новым условиям и отношениям 6-летний ребенок остро нуждается в непосредственных эмоциональных контактах, а в формализованных условиях школьного обучения данная потребность не удовлетворяется.

Психологи и педагоги приводят много доводов «за» и «против» школьного обучения с 6 лет. Наиболее серьезные возражения против школьного обучения в этом возрасте приводил Д. Б. Эльконин. Он считал, что переход на следующий, более высокий этап развития детей определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели внутренние противоречия, способные разрешиться путем такого перехода. Если он будет совершен до того, как эти противоречия созрели, — искусственно форсирован без учета объективных факторов, — то существенно пострадает формирование личности ребенка. Сокращение дошкольного детства на год может нарушить сложившийся процесс развития детей и не принести пользы. Д. Б. Эльконин считал, что вместо организации школьного обучения с 6 лет целесообразнее расширить сеть подготовительных групп детских садов, в которых удобнее готовить детей к школе, — поскольку детям в детском

саду лучше, они живут более полной, более многообразной жизнью и выглядят жизнерадостнее и здоровее, чем их сверстники-школьники<sup>1</sup>.

Где бы ребенок ни обучался в свои 6 лет, учитель и воспитатель должны учитывать его возрастные особенности. Например, если 6-летний ребенок утомляется быстрее, выполняя одну и ту же работу, в классе нужно обеспечить смену разнообразных видов деятельности: из-за этого урок состоит из нескольких частей, объединенных общей темой. Нельзя давать задания, типичные для традиционного школьного обучения, — например, требующие длительного сосредоточения взгляда на одном предмете, выполнения серии монотонных точных движений и т.п. Поскольку ребенок стремится все изучить в наглядно-образном и наглядно-действенном планах, большое место должно отводиться его практическим действиям с предметами, работе с наглядным материалом. Благодаря еще неизжитой потребности в игре и напряженно-эмоциональной насыщенности жизни в целом, 6-летний ребенок значительно лучше усваивает программу в игровой форме, чем в стандартной ситуации учебного занятия, поэтому необходимо постоянное включение в урок элементов игры, проведение специальных дидактических и развивающих игр.

Не перечисляя всех особенностей построения урока, отметим один принципиально важный момент. У 6-летних детей существуют значительные трудности с произвольным поведением, так как в дошкольном возрасте произвольность только начинает формироваться. Конечно, ребенок уже может в течение какого-то времени управлять своим поведением, сознательно добиваться достижения поставленной цели, но он легко отвлекается от своих намерений, переключаясь на что-либо неожиданное, новое, привлекательное. Более того, у 6-летних детей недостаточно сформирован механизм регуляции деятельности, опирающийся на социальные нормы и правила. Их активность, творческая инициатива не могут проявляться в условиях жестких требований, строго регламентированного общения. Если, например, ребенка порицают за то, что он нарисовал не красное, как требовалось, а зеленое солнце (по его мнению, зеленое солнце с красными лучами — это красиво), у него вместо понимания школьных правил возникает удивление, обида, боязнь ошибиться в следующий раз. Авторитарный стиль общения с 6-летними детьми не просто нежелателен — он недопустим.

---

<sup>1</sup> См.: Эльконин Д. Б. Размышления над проектом // Коммунист. 1984. № 3.

Что происходит с ребенком, если он попадает в формализованную систему школьного обучения, в которой недостаточно учитываются его возрастные особенности? Как показали проводившиеся в школах комплексные исследования, в неблагоприятных условиях часто ухудшается состояние здоровья детей: может снижаться вес, уменьшаться количество гемоглобина в крови; снижается острота зрения, появляются головные боли. В связи с ухудшением общего самочувствия ребенок начинает часто болеть, понижается его и так невысокая работоспособность, что отрицательно сказывается на учебе. В отдельных случаях возникают неврозы, развивается школьная дезадаптация.

Интересное в психологическом плане явление было выявлено в исследовании под руководством Д. Б. Эльконина. Оказалось, что у 6-летних детей в условиях регламентированного общения быстрее, чем в детском саду, формируется умение подчиняться предписанным правилам поведения. При этом преобладает не удовлетворение от соблюдения этих правил, а боязнь их нарушить. У детей повышается тревожность, снижается уровень эмоционального комфорта. В то же время аналогичный стиль общения не приводит к подобному эффекту у большинства 7-летних первоклассников<sup>1</sup>.

### Пример

Подчинение школьным правилам у 6-летних детей затруднено тем, что они ориентированы на индивидуальное общение с учителем и не могут идентифицировать себя с классом, «слиться» с одноклассниками. «Дети, достаньте тетради, — говорит учитель. — Петя, тебе что, особое приглашение нужно?!» Учитель забыл, что Пете действительно необходимо особое приглашение, ведь учитель обращался не к нему, а к «детям». Проведите любую фронтальную работу, ставя задачу классу в целом, и вы увидите, что часть детей ее не сделает, но не потому, что не хочет или не умеет, а потому, что обращался учитель к классу, а не к Пете, Маше, т.е. не к каждому в отдельности. Дайте то же задание не выполнившим его детям индивидуально, и вы убедитесь, что в этом случае проблем не возникнет»<sup>2</sup>.

У 6-летних учеников в школе сохраняется игровая мотивация, причем к концу учебного года она оказывается более выраженной, чем у их сверстников, оставшихся в детском саду. Они легко принимают обучение в игровой форме, но за этой формой почти не замечают учебного содержания<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> См.: *Эльконин Д. Б.* Размышления над проектом.

<sup>2</sup> *Поливанова К. Н.* Шестилетки: диагностика готовности к школе. М., 2009. С. 44.

<sup>3</sup> Там же. С. 45.

Что касается первоначального этапа приспособления к новой школьной жизни, то следует отметить: все 6-летние дети испытывают значительные трудности адаптации. Они напряжены не только физически, но и психологически. У некоторых появляются вялость, плаксивость, нарушается сон и аппетит, другие перевозбуждаются, становятся раздражительными и вспыльчивыми. Все они утомляются из-за перегрузок, испытываемых в школе. А утомление приводит к срывам в поведении, к капризам. В. С. Мухина, наблюдавшая за развитием своего сына-первоклассника, отметила в октябре яркую аффективную реакцию: «Хочу играть и гулять! Я уже долго занимался, а теперь хочу полениться!»<sup>1</sup>

В относительно благоприятных условиях обучения психологическая напряженность обычно начинает уменьшаться через полтора-два месяца. В более жестких условиях она сохраняется, вызывая побочные эффекты как в психологическом, так и соматическом планах.

По мнению доктора психологических наук *К. Н. Поливановой*, «адаптация шестилеток к школе не завершается через восемь недель после начала обучения. За это время дети привыкают быть в школе, перестают ее бояться. Но развитие навыков самоорганизации и подчинения общему правилу — задача всего первого года обучения»<sup>2</sup>.

При сравнении процессов адаптации к школьной жизни, включенности в собственно учебную деятельность, поведения, регламентированного учебными задачами и школьными правилами, 6- и 7-летних детей, становится очевидным преимущество последних. У 7-летнего ребенка, занимающего не только внешнюю социальную, но и внутреннюю позицию школьника, с поступлением в школу изменяется весь психологический облик. У 6-летнего ребенка таких изменений не происходит, и, имея развитый интеллект и хороший характер, он может выглядеть в школе «глупцом» и «безобразником». Такое впечатление производят многие шестилетки, в то время как в классе семилеток таких меньшинство<sup>3</sup>.

Важно заметить, что помимо перечисленных общих проблем обучения 6-летних детей, существует еще одна, связанная с индивидуальными различиями. Исходя из определенных теоретических позиций, практический психолог может приветствовать обучение с 6 лет или возражать против него. Но когда в школу приводят

---

<sup>1</sup> Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе. М., 1990.

<sup>2</sup> Поливанова К. Н. Шестилетки: диагностика готовности к школе. С. 207.

<sup>3</sup> Нежнова Т. А. «Внутренняя позиция школьника»: понятие и проблема // Журнал практического психолога. 2008. № 5.

конкретного ребенка, он подходит к этому вопросу индивидуально. Решить, следует 6-летнему ребенку поступать в школу или лучше подождать год, — значит определить, насколько он готов к школьному обучению.

### **2.1.2. Психологическая готовность к школьному обучению**

Когда дети поступают в школу, они обязательно проходят собеседование, иногда — тестирование. Если в школе организован конкурс и существует возможность отбора, система заданий усложняется. Но в любом случае ребенок имеет дело с педагогами: они проверяют знания, умения и навыки, в том числе умение читать и считать. Задача психолога совсем иная: он выявляет психологическую готовность ребенка к школьному обучению.

*Психологическая готовность к школе* — сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной сферы, сферы произвольности и интеллектуальной сферы. Обычно выделяют два аспекта психологической готовности — личностную и интеллектуальную готовность к школе. Оба они важны для того, чтобы учебная деятельность ребенка стала успешной, и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

### **Личностная готовность к школьному обучению**

Педагогам и родителям известно, насколько сложно научить чему-либо ребенка, если он сам этого не хочет. Чтобы ребенок успешно учился, он прежде всего должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими.

По данным профессора кафедры психологической психологии МГППУ *Н. И. Гуткиной*, почти все дети, поступающие в школу с 6 и 7 лет, выражают положительное отношение к будущему обучению. «Любопытно отметить, что лишь единицы прямо говорят о нежелании идти в школу. Основная масса детей хочет туда пойти, но вовсе не за тем, чтобы учиться. Среди ответов на вопрос, почему они хотят учиться, встречаются, например, такие: “В детском саду надоело, в школе будет лучше”, “Хочу пойти в школу, потому что тогда днем не будут заставлять спать”, “В школе много детей, у меня появятся друзья”, “Раз я пойду в школу, значит, я уже большая и меня будут отпускать всюду одну” и т.д. Эти ответы пока-

зывают, что ребята стремятся в школу не для того, чтобы учиться, а чтобы изменить в своей жизни то, что их не устраивает. Результаты обследования таких детей, как правило, подтверждают отсутствие у них учебной мотивации»<sup>1</sup>.

Первоначально детей могут привлекать чисто внешние атрибуты школьной жизни — разноцветные рюкзаки, красивые пеналы, ручки и т.п. Возникает потребность в новых впечатлениях, новой обстановке, желание приобрести новых друзей. И лишь затем появляется желание учиться, узнавать что-либо новое, получать за свою «работу» отметки (разумеется, самые лучшие) и просто похвалу от всех окружающих.

Если ребенок действительно хочет учиться, а не только ходить в школу, т.е. если у него появилась учебная мотивация, говорят о «*внутренней позиции школьника*». Понятие ввела *Лидия Ильинична Божович* (1908—1981) — советский психолог, ученица Л. С. Выготского<sup>2</sup>.

Войдя в класс первого сентября и включившись в процесс обучения, ребенок тем самым приобретает статус школьника. Это внешняя, данная ему позиция. Насколько он ее принимает, станет ли она его внутренней позицией — вопрос психологической готовности к школе. Внутренняя позиция школьника, как показали многолетние исследования Н. И. Гуткиной, проявляется при поступлении в школу у 41% 6-летних и 52% 7-летних детей. Примерно половина будущих первоклассников психологически не готова к школе по этому важнейшему параметру<sup>3</sup>. Внутренняя позиция школьника появится у них позднее, когда они уже будут учиться: ее появление относят к кризису 7 лет.

Психологически готовый к школе ребенок хочет учиться потому, что у него есть потребность в общении, он стремится занять определенную позицию в обществе, у него также есть познавательная потребность, которую невозможно удовлетворить дома. Сплав обеих потребностей — познавательной и потребности в общении со взрослыми на новом уровне — и определяет новое отношение ребенка к учению, его внутреннюю позицию школьника.

Важно отметить, что стремление ребенка к новому социальному положению — это предпосылка и основа становления многих психологических особенностей в младшем школьном возрасте. В частности, на основе этого стремления формируется ответствен-

---

<sup>1</sup> Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд. М. ; СПб., 2004. С. 112.

<sup>2</sup> См.: Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. М. ; Воронеж, 1995.

<sup>3</sup> См.: Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе.

ное отношение к школьным обязанностям: ребенок учится готовить не только интересные для себя задания, но и любую учебную работу, которую должен выполнить.

Помимо отношения к учению в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно *отношение к учителю*, который становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Его требования выполняются, на его замечания не обижаются, напротив, стараются исправить ошибки, переделать неверно выполненную работу. При таком умении относиться ко взрослому и его действиям как к эталону дети адекватно воспринимают позицию учителя, его профессиональную роль. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по делу, предварительно подняв руку. Дети, готовые в этом плане к школьному обучению, понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным правилам, ведут себя на занятиях.

Если же личностная готовность к школе отсутствует, то учебный процесс нарушается.

#### Пример из отечественной практики

«На уроке математики в первом классе, при введении действия умножения, учительница предложила детям следующую задачу: “Мне нужно плиткой перестелить на кухне пол. Вот размеры плитки, а вот размеры кухни. Как узнать, сколько мне понадобится плитки?”

Дети повели себя по-разному. Одни стали предлагать способы (зачастую неверные) определения необходимости количества плитки. Другие начали высказывать соображения совсем иного типа — по поводу данной житейской ситуации: “А мы кухню тоже перестилали”; “А у нас на кухне паркет”; “А мы получили новую квартиру” и т.п. К поиску способов решения предложенной задачи последние так и не приступили, т.е. рассказанную учителем ситуацию они, по-видимому, не восприняли как учебную задачу»<sup>1</sup>.

Классно-урочная система обучения предполагает не только особые отношения ребенка с учителем, но и специфические *отношения с другими детьми*. Учебная деятельность по своей сути — деятельность коллективная. Ученики должны учиться деловому общению друг с другом, умению успешно взаимодействовать, выполняя совместные учебные действия. Новая форма общения со

<sup>1</sup> Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991. С. 44.

сверстниками складывается в самом начале школьного обучения: для маленького ученика сложно все — начиная с простого умения слушать ответ одноклассника и кончая оценкой результатов его действий, даже если у ребенка был большой дошкольный опыт групповых занятий. Такое общение не может возникнуть без определенной базы. Чтобы представить, на каком уровне могут взаимодействовать друг с другом дети, рассмотрим экспериментальные данные доктора психологических наук, директора Института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ *Е. Е. Кравцовой*<sup>1</sup>.

### Пример из отечественной практики

Двоим детям давали большую доску — игровую панель — с лабиринтом, в противоположных концах которого стояли два игрушечных гаража. В каждом гараже находилась машинка, подходящая по цвету к другому гаражу, «принадлежавшему» другому ребенку. Детям давалось задание провести свои машинки по лабиринту и поставить каждую в гараж одного с ней цвета. Эту задачу можно было решить только при согласованности действий участников игры. Как же дети повели себя в этой ситуации? Некоторые, забывая о задаче, просто играли — гудели, возили машинки по лабиринту, перескакивая через барьеры и не интересуясь партнерами по игре. Другие дети обращали внимание на действия сверстника, например, как на образец для подражания, но подлинного взаимодействия у них не возникало. Некоторые пытались договориться друг с другом в трудные моменты; столкновение машинок в лабиринте вызывало просьбы и предложения такого типа: «Давай я сначала проеду, а ты потом». «Подожди, не ставь свою машину в гараж, дай мне выехать из него!» — взаимодействие здесь было, но эпизодическое.

Для 6-летних детей с высоким уровнем психического развития наиболее характерно *кооперативно-соревновательное* общение со сверстниками. Они следуют общей игровой цели, но видят друг в друге соперников, противников. Они планируют свои действия, предвосхищая результат, и следят за действиями партнера, стараясь ему помешать: «Ну да! Если я тебя пропущу, ты меня опять обгонишь, и я тогда проиграю!» Лишь в крайне редких случаях наблюдается подлинное сотрудничество, когда дети принимают общую для них задачу и вместе планируют действия: «Давай сначала отвезем твою машинку в гараж, а потом мою».

Таким образом, психологическая готовность к школе предполагает умение *сотрудничать* с одноклассниками, но часто дети,

<sup>1</sup> См.: *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. М., 1987.

поступая в первый класс, умеют лишь соревноваться, соперничать друг с другом, рассматривая общую учебную задачу как задачу на личный «выигрыш».

Личностная готовность к школе включает также определенное *отношение к себе*. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания. Самооценка школьника не должна быть завышенной и недифференцированной. Если ребенок заявляет, что он «хороший», его рисунок «самый хороший» и поделка «лучше всех» (что типично для дошкольника), о его личностной готовности к обучению говорить нельзя.

О личностной готовности ребенка к школе обычно судят по его поведению на групповых занятиях и во время беседы с психологом. Существуют и специально разработанные планы беседы, выявляющей позицию школьника (методика Н. И. Гуткиной), и особые экспериментальные приемы<sup>1</sup>. Например, преобладание у ребенка познавательного или игрового мотива определяется по выбору деятельности — прослушивания сказки или игры с игрушками. После того как ребенок рассмотрел в течение минуты игрушки, находящиеся в комнате, ему начинают читать сказку, прерывая чтение на самом интересном месте. Психолог спрашивает, чего ему сейчас больше хочется — дослушать сказку или поиграть с игрушками. Очевидно, что при личностной готовности к школе доминирует познавательный интерес, и ребенок предпочитает узнать, что произойдет в конце сказки. Детей, мотивационно не готовых к обучению, со слабой познавательной потребностью, больше привлекает игра.

Определяя личностную готовность ребенка к школе, помимо особенностей развития мотивационной сферы необходимо выявить и специфику развития сферы *произвольности*<sup>2</sup>. Если у ребенка есть учебная мотивация, он будет стремиться к выполнению школьных правил и требований, станет контролировать свои действия в классе. Произвольное поведение — это не только своевременное включение в работу, стремление не отвлекаться на выкрики соседа, сдерживание желания немедленно сообщить учителю ответ на заданный вопрос, раскладывание книг, тетрадей и ручек

---

<sup>1</sup> См.: Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. М., 2002.

<sup>2</sup> Традиционно выделялась волевая готовность к школьному обучению, не имевшая в то же время четкой системы диагностики. В данном контексте указанный аспект рассматривается в русле личностной готовности вслед за Н. И. Гуткиной, понимающей произвольность как функцию мотивации.

на парте, чтобы не перебирать их во время урока, с грохотом роняя рюкзак на пол, и т.д. Произвольность поведения ребенка проявляется и в выполнении им учебных заданий — следовании правилам, заданным учителем, и образцам в учебнике и тетради, поэтому особенности такого поведения прослеживаются не только при наблюдении за ребенком на индивидуальных и групповых занятиях, но и с помощью специальных методик.

Достаточно широко известный ориентационный *тест школьной зрелости А. Керна — Я. Йирасека*<sup>1</sup> включает, кроме рисования по памяти мужской фигуры, два задания — срисовывание письменных букв и срисовывание группы точек, т.е. работу по образцу. Аналогична этим заданиям методика Н. И. Гуткиной «Домик»: дети срисовывают картинку, изображающую домик, составленный из элементов прописных букв. Представление о более простых методических приемах можно получить, посмотрев задания детского психолога, исследователя умственного развития дошкольников А. Л. Венгера «Дорисуй мышкам хвосты» и «Нарисуй ручки для зонтиков»: и мышьиные хвостики, и ручки представляют собой элементы букв (рис. 2.1).

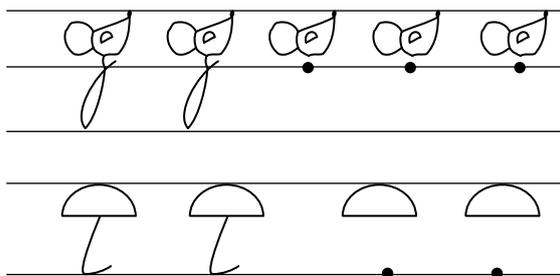


Рис. 2.1. Работа по образцу

Приведем две методики Д. Б. Эльконина — А. Л. Венгера: графический диктант и «Образец и правило».

Выполняя первое задание, ребенок на разлинованном в клеточку листке вычерчивает от поставленных предварительно точек орнамент, следуя указаниям психолога. Он диктует группе детей, в какую сторону и на сколько клеточек нужно проводить линии, затем предлагает дорисовать получившийся под диктовку «узор»

<sup>1</sup> Упоминаемые в данной главе методики приведены только для общего ознакомления с диагностикой психологической готовности к школе (подробнее см.: Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе; Лидерс А. Г., Колесников В. Г. Тест школьной зрелости. Обнинск, 1992; Венгер А. Л., Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? М., 1994; и др.).



тироваться только на правило, соединяя разные точки и не сверяясь с образцом. Таким образом, методика выявляет уровень ориентировки ребенка на сложную систему требований.

*Интеллектуальная готовность к школьному обучению* связана с развитием мыслительных процессов — способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, определять причинно-следственные зависимости, делать выводы. У ребенка должны быть развиты определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность. Перечислим некоторые наиболее распространенные диагностические методики, позволяющие выявить разные стороны интеллектуальной готовности к школе.

Иногда изучение особенностей интеллекта начинают с исследования **памяти** — психического процесса, неразрывно связанного с мыслительным. Для определения уровня механического запоминания дается бессмысленный набор слов, например: год, слон, мяч, мыло, соль, шум, рука, пол, весна, сын. Ребенок, прослушав весь этот ряд, повторяет слова, которые он запомнил. В сложных случаях можно использовать повторное воспроизведение — после дополнительного зачитывания тех же слов — и отсроченное воспроизведение, например, через час после прослушивания. Л. А. Венгер приводит такие показатели механической памяти, характерной для 6—7-летнего возраста: с первого раза ребенок вспоминает не менее 5 слов из 10; после 3—4 прочтений воспроизводит 9—10 слов; через час забывает не более 2 слов, воспроизводившихся раньше; в процессе последовательного запоминания материала не появляются «провалы», когда после одного из прочтений ребенок вспоминает меньше слов, чем раньше и позднее (что обычно бывает признаком переутомления)<sup>1</sup>.

Методика основоположника российской нейропсихологии *Александра Романовича Лурии* (1902—1977), позволяющая определить уровень развития опосредованной памяти, не проста и для ребенка, и для психолога, так как требует сложной интерпретации результатов. С ее помощью выявляется также общий уровень умственного развития, степень владения обобщающими понятиями, умение планировать свои действия. Ребенку предлагают запомнить слова с помощью рисунков: к каждому слову или словосочетанию он делает лаконичный рисунок, который потом поможет ему это слово воспроизвести. Сам рисунок должен стать средством, помогающим запоминать слова (и дети принимают эту

---

<sup>1</sup> Венгер А. Л., Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? М., 1994.

задачу или не принимают ее, увлекшись процессом рисования). Для запоминания дается 10–12 слов и словосочетаний, таких как, например, грузовик, умная кошка, темный лес, день, веселая игра, мороз, капризный ребенок, хорошая погода, сильный человек, наказание, интересная сказка. Через час-полтора после прослушивания ряда слов и создания соответствующих изображений ребенок получает свои рисунки и вспоминает, для какого слова делал каждый из них.

Помимо принятия и непринятия задачи, в 6-летнем возрасте встречается *частичное принятие*: ребенок помнит слово по ходу рисования, но забывает его при воспроизведении, заменяя конкретным описанием своего рисунка. Общий уровень умственного развития ребенка прослеживается и при анализе других особенностей выполнения задания — адекватности рисунков, степени их лаконичности, условности (или, напротив, конкретности, детализированности), расположения рисунка на листе (что свидетельствует об уровне планирования, организованности) и т.д.

Мышление 6-летнего ребенка образно и достаточно конкретно. Уровень развития наглядно-образного мышления обычно определяется с помощью методики разрезных картинок. Ребенку показывают части рисунка, которые нужно сложить так, чтобы получилось целостное изображение — ослик, петух, чайник, и т.п. (рис. 2.4).

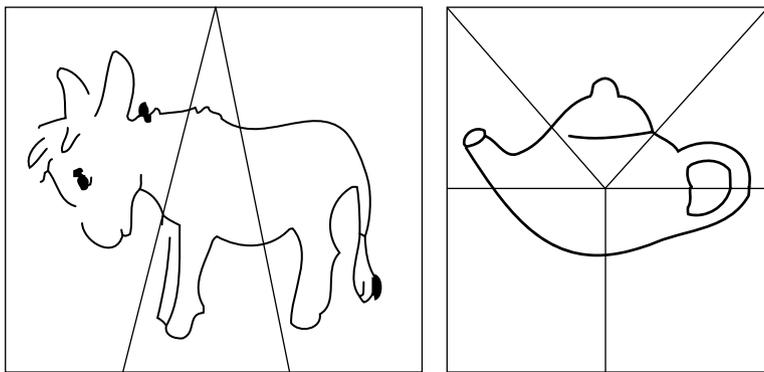


Рис. 2.4. Разрезные картинки

Уровень развития пространственного мышления выявляется разными способами. Эффективна и удобна методика А. Л. Венгера «Лабиринт». Ребенку нужно найти путь к определенному домику среди других, неверных путей и тупиков лабиринта. В этом ему помогают образно заданные указания — мимо каких объектов (деревьев, кустов, цветов, грибов) он пройдет. Ребенок должен

ориентироваться в самом лабиринте и схеме, отражающей последовательность этапов пути, т.е. решения задачи (рис. 2.5).

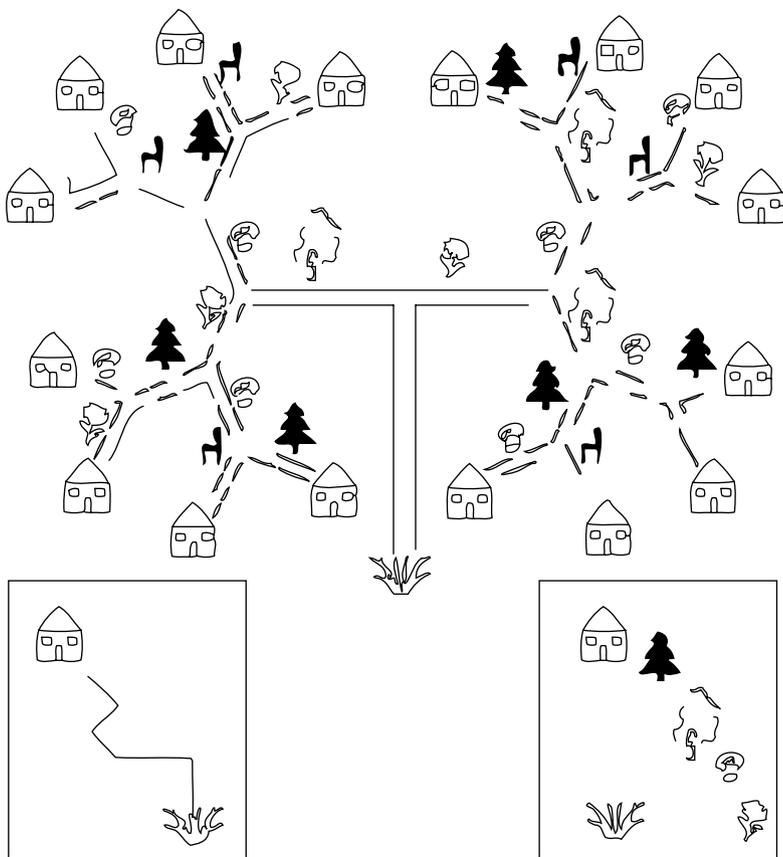


Рис. 2.5. «Лабиринт»

Из большого количества методик, диагностирующих уровень развития словесно-логического мышления, целесообразно выделить и кратко представить несколько наиболее распространенных, применяемых при диагностике психологической готовности ребенка 6—7 лет к школе.

«Объяснение сюжетных картин»: ребенку показывают картинку и просят рассказать, что на ней нарисовано. Простой прием дает представление о том, насколько верно ребенок понимает смысл изображенного, может ли выделить главное или теряется в отдельных деталях, насколько развита его речь. Иногда ребенку предлагают придумать название рисунка.

Более сложная методика, чаще применяемая при обследовании детей, — «*Последовательность событий*». Это серия сюжетных картинок (от 3 до 6), изображающих этапы какого-либо действия, знакомого ребенку. Он должен выстроить из рисунков правильный ряд и рассказать, как развивались события. По содержанию серии картинок бывают различной степени трудности. Например, к легкой относится последовательность событий, разворачивающихся на кухне: семья обедает, затем моется посуда, в самом конце тарелки вытираются полотенцем. К трудным относятся сюжеты, предполагающие понимание эмоциональных реакций персонажей, их отношений, например, взаимодействие двоих мальчиков, один из которых построил башню из кубиков, а второй ее разрушил; завершается серия картинкой, на которой первый ребенок плачет. «*Последовательность событий*» дает психологу те же данные, что и предыдущая методика, но, кроме того, выявляет понимание ребенком причинно-следственных связей. Один из многочисленных вариантов методики представлен на рис. 2.6.

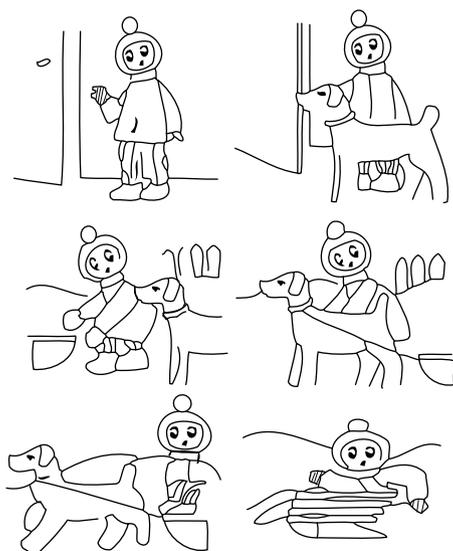


Рис. 2.6. «*Последовательность событий*»

Обобщение и абстрагирование, последовательность умозаключений и некоторые другие аспекты мышления изучаются с помощью *методики предметной классификации*. Ребенок составляет группы из карточек с изображенными на них неодушевленными предметами и живыми существами. Классифицируя различные объекты, он может выделять группы по функциональному

признаку и давать им обобщенные названия (например, мебель, одежда), может — по внешнему признаку («все большие» или «они красные»), по ситуативным признакам (шкаф и платье объединяются в одну группу, потому что «платье висит в шкафу»).

Как справляется ребенок с простейшими обобщениями, видно и при работе с методикой «Исключение предметов». Другое ее название — «Третий лишний» или «Четвертый лишний». В последнем случае из четырех предметов, нарисованных на карточке, три объединяются в группу, а четвертый, не соответствуя им по существенному признаку, исключается — оказывается лишним (рис. 2.7).

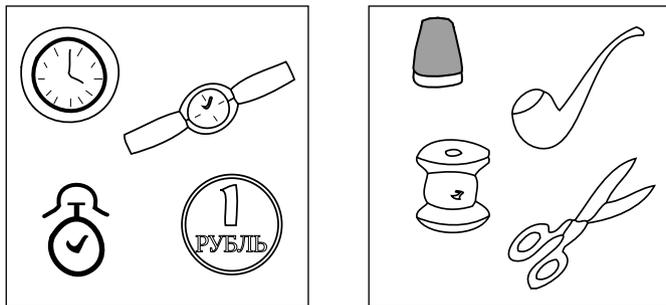


Рис. 2.7. «Четвертый лишний»

При отборе детей в школы, в которых учебные программы значительно усложнены и к интеллекту поступающих предъявляются повышенные требования (гимназии, лицеи, некоторые спецшколы), используются более трудные методики. Сложные мыслительные процессы анализа и синтеза изучаются при определении детьми понятий, интерпретации пословиц и т.п.

Известная методика интерпретации пословиц имеет интересный вариант, предложенный российским психологом *Б. В. Зейгарник*. Кроме пословицы («Не все то золото, что блестит», «Не рой яму другому, сам в нее попадешь» и др.), ребенку предлагают фразы, одна из которых по смыслу соответствует пословице, а вторая, не соответствуя по смыслу, напоминает ее внешне. Например, к пословице «Не в свои сани не садись» даются фразы: «Не нужно браться за дело, которого ты не знаешь» и «Зимой ездят на санях, а летом на телеге». Выбирая одну из двух фраз, нужно объяснить, почему она подходит к пословице, но сам выбор ярко показывает, на содержательные или внешние признаки ориентируется ребенок, анализируя суждение.

Изучая данный материал и методическую литературу, следует иметь в виду, что набор методик для обследования определенного

контингента детей не бывает очень большим. Практическая работа требует исключения дублирующих методик, создания методического комплекса, отвечающего конкретным задачам отбора и теоретическим позициям школьного психолога. Специалисту, определяющему психологическую готовность детей к школьному обучению, удобно использовать готовые методические блоки<sup>1</sup>.

Рассматривая вопрос о личностной и интеллектуальной готовности, важно отметить необходимость целостной психологической готовности ребенка к школе. Ребенок может быть интеллектуально развит и в этом плане готов к школьному обучению, но личностная неготовность (отсутствие учебных мотивов, нужного отношения к учителю и сверстникам, адекватной самооценки, произвольности поведения) не даст ему возможности успешно учиться в первом классе. Как это выглядит в реальной жизни? Приведем наблюдения А. Л. Венгера, определявшего психологическую готовность к школе мальчика, которому исполнилось 6 лет и 4 месяца.

### Пример из отечественной практики

«Я... прошу: «Нарисуй, пожалуйста, что-нибудь специально для меня. Прямо сейчас». Немного поломавшись для приличия, Миша начинает работать. Прежде всего, он рисует танк со звездой на башне. Затем появляются три самолета, под ними рядом с танком — грузовик и, наконец, солдат с автоматом... Нарисовано все это довольно небрежно, но Миша вполне удовлетворен. Он красит небо в голубой цвет, землю — в коричневый, так нажимая на карандаш, что в нескольких местах рвется бумага... Это его не смущает.

В общем, рисунок совсем неплох. Правильно передана форма изображенных объектов. Линия четкая, твердая... Но тем более удивительна такая неряшливость. Ведь я специально просил Мишу показать мне, как он умеет рисовать, видимо, он относится к такой проверке с полным равнодушием. Я спрашиваю: «А ты можешь нарисовать покрасивее? Этот рисунок получился у тебя не очень аккуратным». Миша оскорбленно забирает у меня свое творение и сообщает, что больше рисовать не будет. Реакция на замечание взрослого никуда не годится. Я отмечаю это в протоколе.

Пора приступить к проверке мышления. Я достаю десяток палочек и предлагаю Мише положить их по порядку — от самой маленькой до самой большой... Но Миша не хочет приниматься за работу. Он интересуется: «А зачем их класть по порядку?» Я не собираюсь скрывать от него правду и отвечаю: «Я хочу посмотреть, как ты умеешь думать. Мне интересно, получится у тебя эта задача или нет». — «Получится», — уверенно отвечает он. «Ну так давай, действуй». — «Не хочу». — «Как же так? Ведь надо посмотреть, как ты будешь это делать». — «Давайте в солдатиков играть». — «Нет, в солдатиков мы уже

<sup>1</sup> См. : Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению.

играли. Теперь давай играть в школу. Ты умеешь решать задачи, как в школе?” — “Умею”. — «Ну, так реши эту задачу. Разложи все палочки по порядку”. — “Не хочу”. — “А как ты будешь учиться в школе? Ведь там надо делать то, что скажет учительница”. — “А я не хочу палочки класть”.

Уже перебран весь круг “школьных” аргументов. Ясно, что они на Мишу не действуют. А какие же действуют? Попробуем подойти с другого конца. “Миша, а ведь ты даже не посмотрел как следует на эти палочки. Ну-ка, давай вместе их рассмотрим. И офицера возьмем — он тоже будет нам помогать. Он будет следить за тем, чтобы они все построились по росту. Они у нас будут солдатами”. Против этого Миша не возражает. Мы начинаем перебирать мои довольно неказистые деревянные палочки. “Вот какие они красивые, — комментирую я. — И для каждой надо найти свое место, чтобы все получились по порядку. Давай мы с тобой вместе будем их класть. Ты мне покажешь, какую палочку взять, а я ее положу. Договорились? Какую из них мне сейчас надо взять?” Он указывает на одну из самых маленьких. Я откладываю ее в сторону и выясняю: “А теперь какую?” — “Эту”. — “А теперь?”

Когда выложены первые четыре палочки, я предлагаю: “Следующую ты сам положи. А я буду смотреть, как ты это сделаешь”. — “И офицер будет смотреть”, — сообщает Миша. Я подтверждаю: “Конечно, будет”. Теперь у меня освободилось время, чтобы записать в протоколе: “Задачу принимает только в игровой форме. Требуется активное соучастие взрослого”...

Вот уже все палочки выложены по порядку — от самой маленькой до самой большой. У меня есть еще несколько заданий. Они позволяют исследовать мышление, восприятие, внимание.

Миша со всем справляется хорошо. Но каждый раз, прежде чем он начнет работать, приходится долго его уговаривать. Я мог бы сразу подавать все как игру. Но тогда у меня не было бы оснований трижды подчеркнуть в протоколе слово “только»: “Задачу принимает только в игровой форме”. И в итоге мне нечего было бы сказать родителям. Разговор и так предстоит непростой, потому что по своему умственному развитию Миша вполне готов к школе, но учиться он не сможет — я в этом уверен. Придется объяснить... что такое личностная, мотивационная готовность к школе»<sup>1</sup>.

---

Детей, психологически не готовых к школьному обучению, не так уж мало. По данным Е. Е. и Г. Г. Кравцовых, примерно треть 7-летних первоклассников недостаточно готова к школе. С 6-летними детьми ситуация еще более сложная: за редкими исключениями они остаются дошкольниками по уровню своего психического развития. Среди шестилеток есть дети, готовые к школьному обучению, но их явное меньшинство<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Венгер А. Л., Венгер Л. А. Указ. соч. М., 1994. С. 118—120.

<sup>2</sup> См.: Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Указ. соч.

### 2.1.3. Кризис 7 лет

Становление психологической готовности к школе, особенно личностной готовности, связывают с кризисом 7 лет, который служит границей между дошкольным и младшим школьным возрастaми. Независимо от того, когда ребенок пошел в школу, в 6 или 7 лет, в какой-то момент своего развития он проходит через кризис. Данный перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам. Как всякий возрастной кризис, он не связан жестко с объективным изменением ситуации, важно, как ребенок переживает систему отношений, в которую он включен, — будь то стабильные или резко меняющиеся отношения. Изменилось восприятие своего места в системе отношений — значит, меняется социальная ситуация развития, и ребенок оказывается на границе нового возрастного периода.

Во время кризиса 7 лет ребенок приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений. Он открывает для себя значение новой социальной позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы. И пусть желание занять это новое место в жизни появилось у ребенка не в самом начале обучения, а позднее, все равно формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет его самосознание. По мнению Л. И. Божович, кризис 7 лет — это период рождения *социального «Я»* ребенка<sup>1</sup>.

В последние годы в связи с тенденцией присоединения дошкольного образования к школьному обучению, интенсивной педагогической подготовкой старших дошкольников к школе, ситуация изменилась. «Изменение содержания дошкольного образования ведет к снижению темпов развития самосознания... Раннее включение в учебную деятельность еще до начала обучения в первом классе. Острая заинтересованность родителей и воспитателей в учебных достижениях дошкольника приводит к преждевременному удовлетворению его потребности в выполнении социально значимой деятельности — социальный мотив поступления в школу оказывается удовлетворенным до школы. Процесс развития личностной готовности к школе деформируется.

Если раньше поступление в школу было серьезным событием в жизни любого ребенка, то сейчас дети имеют очень мало возможностей ощутить разницу между дошкольным и младшим школьным возрастaми... Размытость границы между возрастaми может

---

<sup>1</sup> См.: Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды.

привести к деструктуризации дошкольного и младшего школьного возрастов, их изменению»<sup>1</sup>.

Таким образом, кризис 7 лет и новообразования, появляющиеся в это время, крайне важны для развития личности ребенка. Когда изменения в самосознании ребенка произошли, когда он приобрел внутреннюю позицию школьника, начинается и переоценка ценностей. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, — менее важным. Маленький школьник с увлечением играет, и играть будет еще долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни.

Перестройка эмоционально-потребностной сферы не ограничивается появлением новых учебных мотивов и сдвигами, перестановками в иерархической мотивационной системе ребенка. В кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте. В конце дошкольного детства наметилось осознание ребенком своих переживаний, и постепенно осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы.

Отдельные эмоции и чувства, которые испытывал ребенок лет четырех, были мимолетными, ситуативными, не оставляли заметного следа в его памяти. То, что он периодически сталкивался с неудачами в каких-то своих делах или иногда получал нелестные отзывы о своей внешности и испытывал по этому поводу огорчение, обиду или досаду, не влияло на становление его личности. Лишь немногие дошкольники приобретают высокий уровень тревожности и имеют заниженные представления о себе. Как правило, это происходит в семьях с особой атмосферой недовольства и высокой требовательности. И наоборот, в обстановке захваливания и восхищения вырастают дети с непомерно высокой даже для дошкольного возраста самооценкой, и таких тоже немного. Подобные примеры — результат усвоения постоянно повторяющейся оценки близких взрослых, а не обобщения собственного разнообразного эмоционального опыта.

В период кризиса 7 лет появляется психологический механизм, названный Л. С. Выготским<sup>2</sup> *обобщением переживаний*. Цепь неудач

---

<sup>1</sup> *Гринева М. С.* Внутренняя позиция школьника современного первоклассника (в условиях мегаполиса) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. С. 21—22.

<sup>2</sup> См.: *Выготский Л. С.* Кризис семи лет // Собр. соч. в 6 т. Т. 4. М., 1984.

или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса — чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний.

### Пример из отечественной практики

«Мальчик, страдавший хромотой, мешавшей ему в подвижных играх со сверстниками, тем не менее, активно участвовал в этих играх, несмотря на то, что зачастую они плохо для него заканчивались. Ребята сердились на него за его неловкость, дразнили, исключали из игры. Однако всякий раз, когда они его снова звали поиграть с ними, этот мальчик с радостью соглашался. В результате ребята опять его ругали, он плакал, однако на следующий день снова стремился принять участие в этих играх с детьми. Так продолжалось долго, пока однажды этот мальчик неожиданно стал отказываться идти на улицу играть с детьми. Даже когда обеспокоенная его поведением мать стала уговаривать его пойти, как обычно, погонять с ребятами мяч, он наотрез отказался, заявив, что лучше он посидит дома, так как ему совершенно не хочется и неинтересно играть в футбол»<sup>1</sup>.

Благодаря обобщению переживаний в 7 лет у детей появляется *логика чувств*. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, возможна борьба переживаний.

Такое усложнение эмоционально-потребностной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. Это не слепок с внешней его жизни. Хотя внешние события, ситуации, отношения составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий и т.д. Одна и та же отметка, полученная на уроке детьми, вызовет у них разный эмоциональный отклик: «четверка» для одного — источник бурной радости, для другого — разочарования и обиды, одни воспринимают ее как успех, другие — как неудачу. С другой стороны, внутренняя жизнь — жизнь пережива-

<sup>1</sup> Кравцова Е. Е. Указ. соч. С. 13.

ний — влияет на поведение и тем самым на внешнюю канву событий, в которые активно включается ребенок.

Начавшаяся дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка связана с изменением структуры его поведения. Появляется *смысловая ориентировочная основа поступка* — звено между желанием что-либо сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Но в то же время это момент эмоциональный, поскольку определяется личностный смысл поступка — его место в системе отношений ребенка с окружающими, вероятные переживания по поводу изменения этих отношений.

Чтобы понять, насколько усложняется структура поведения в это время, сравним поведение, характерное для ребенка в раннем детстве (от года до 3 лет), в дошкольном детстве (от 3 до 7 лет) и в младшем школьном возрасте (рис. 2.8).

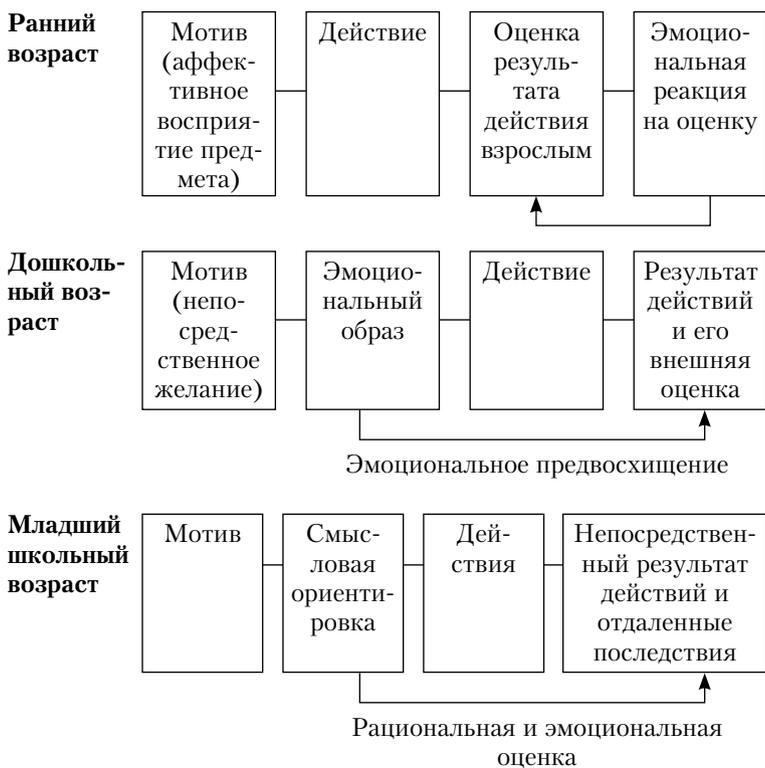


Рис. 2.8. Изменение структуры поведения в детстве

В раннем детстве поведение ребенка всегда импульсивно. Когда, например, ребенок видит привлекательный для него предмет, у него возникает сильное непосредственное желание — простейший мотив — и он тут же начинает действовать. Что можно сделать в 2 года с интересным предметом? — скорее всего, разобрать его на части...

*Импульсивное поведение* имеет простейшую структуру, состоящую всего из двух звеньев: за мотивом сразу же следуют действия. Если результат таких действий оказался нежелательным для окружающих, и ребенка ругают, наказывают, он эмоционально реагирует именно на наказание, а не на сам поступок, не понимая, что сделал что-либо дурное.

В дошкольном детстве появляется эмоциональная регуляция поведения, в основе которой лежит механизм эмоционального предвосхищения последствий поступка (А. В. Запорожец)<sup>1</sup>. Между мотивом (теперь уже более сложным, чем непосредственное желание в раннем возрасте) и действиями ребенка возникает новое звено — *эмоциональный образ*. Это образ последствий своего поступка, причем эмоционально окрашенный. Если дошкольник представляет, что его накажут, то появляется тревога, способная отвлечь его от соответствующих действий. Но так происходит не всегда: зная заранее, что его накажут, и испытывая тревогу по этому поводу, ребенок может сделать то, что ему сильно захотелось. В последнем случае негативная оценка взрослых не становится для него неожиданностью.

В младшем школьном возрасте, начиная с кризиса 7 лет, в качестве промежуточного звена между мотивом и действиями выступает смысловая ориентировка, когда в структуру поведения включаются сложные формы мышления.

*Смысловая ориентировка в собственных действиях* становится важной стороной внутренней жизни. В то же время она исключает или, по крайней мере, смягчает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Благодаря данному механизму утрачивается детская непосредственность: ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Ребенок внешне уже не такой, как внутренне, хотя на протяжении младшего школьного возраста в значительной мере еще будут сохраняться открытость, стремление выплеснуть все эмоции на окружающих, сделать то, что очень хочется.

В это время ребенок становится «социальным функционером», по выражению доктора психологических наук М. Г. Елагиной. Он

---

<sup>1</sup> См.: Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. М. : Педагогика, 1986.

словно играет социальную роль — роль взрослого, демонстративно отстаивая новые права и проверяя свои новые возможности<sup>1</sup>.

Проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни детей во время кризиса обычно становятся кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения. Эти внешние особенности так же, как и склонность к капризам, аффективным реакциям, конфликтам, начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса 7 лет и вступает в новый, младший школьный возраст.

## **2.2. Ситуация обучения и учебная деятельность**

### **2.2.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность**

Исходя из периодизации возрастного развития, разработанной Д. Б. Элькониним, младший школьный возраст рассматривается:

- во временных границах 7—11 лет;
- как период, характеризующийся особыми социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и возрастными новообразованиями.

Рассмотрим первые две характеристики: возрастные новообразования, отражающие развитие психических функций и личностных структур, будут представлены далее (см. параграфы 2.3 и 2.4).

*Социальная ситуация развития* — понятие, введенное Л. С. Выготским. Его следует отличать от понятия «социальный фактор развития».

Традиционно различают *биологический и социальный факторы развития ребенка*. Развитие психики ребенка в определенной мере определяется наследственностью, особенностями протекания внутриутробного периода и рождения (что относится к биологическому фактору и при неблагоприятных обстоятельствах — наследуемое заболевание, тяжелая болезнь матери во время беременности, родовая травма и т.п. — способно затормозить или исказить ход развития в детстве). Основными влияниями на развитие ребенка служат влияния социальные, поскольку ребенок изначально — социальное существо, и полноценное развитие психики возможно только в социальной среде.

Социальная среда, в которой растет ребенок, охватывает все влияния и зависимости, от отношений с матерью до законов, регулирующих функционирование системы образования и культурно-исторических традиций, существующих в том обществе, к кото-

---

<sup>1</sup> См.: *Поливанова К. Н.* Психология возрастных кризисов. М., 2000.

рому ребенок принадлежит. В соответствии с современными представлениями (*моделью Ури Бронфенбреннера*), окружающая ребенка среда имеет ряд уровней.

Первый уровень (*микросистема*, в которой находится ребенок) представляет собой ближайшее окружение ребенка.

На втором уровне (*мезосистема*) происходит взаимодействие семьи, школы и групп сверстников.

На третьем уровне (*экзосистема*) возможно влияние общественных структур, не входящих в непосредственный опыт ребенка (например, условия работы матери, определяющие время, проводимое ею с детьми); особое место здесь занимают средства массовой информации, влияние которых на развитие ребенка в последнее время усиливается (сюда же относятся компьютерные технологии — игры, социальные сети и др.).

Четвертый уровень (*макросистема*) — традиции, ценности и законы общества (рис. 2.9)<sup>1</sup>.

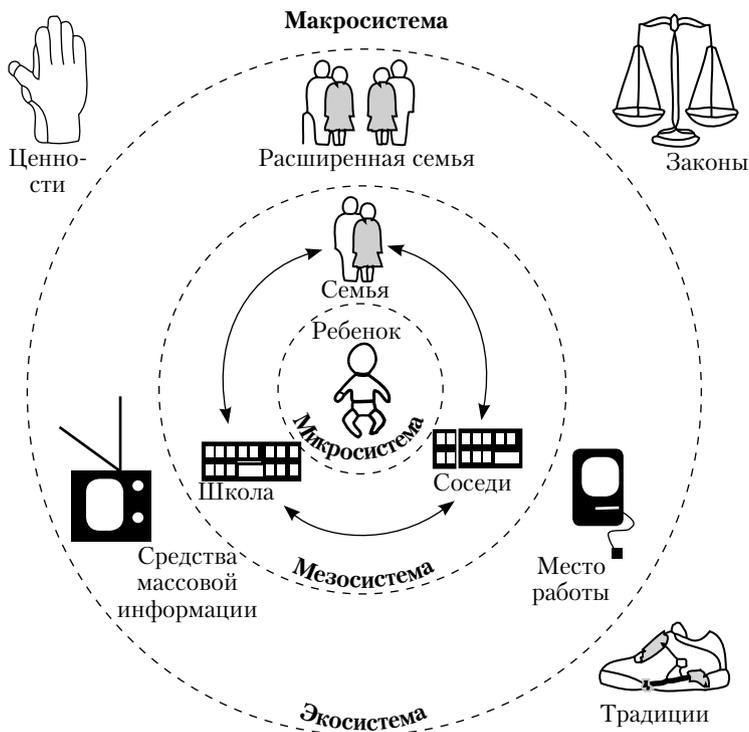


Рис. 2.9. Социальная среда (модель экологических систем)

<sup>1</sup> См.: Крайг Г. Указ. соч.

Прослеживая развитие ребенка, необходимо учитывать все эти влияния, но при этом нельзя забывать об активности самого ребенка, не просто усваивающего передаваемую ему информацию и воспринимающего разнообразные, в том числе невербальные, воздействия окружающей среды, а взаимодействующего со своим социальным окружением.

Как подчеркивал Л. С. Выготский, «одна из величайших помех для теоретического и практического изучения детского развития — неправильное решение проблемы среды и ее роли в динамике возраста, когда среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий...

Следует признать, что 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 мы назовем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для 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, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным... Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие»<sup>1</sup>.

В младшем школьном возрасте социальной ситуацией развития становится *ситуация обучения*. Именно школьное обучение с его социальной значимостью, особым режимом и системой оценок определяет в это время отношения ребенка с ближайшим социальным окружением — с родителями, учителем, одноклассниками. Согласно положению А. В. Петровского, решающим влиянием на развитие личности младшего школьника обладает отношение взрослых к его успеваемости, дисциплине и прилежанию в школе<sup>2</sup>.

Вторая важная характеристика возрастного периода — ведущая деятельность. Определение ведущей деятельности дал *Алексей Николаевич Леонтьев* (1903—1979) — отечественный психолог,

---

<sup>1</sup> Выготский Л. С. Проблема возраста. С. 258—259.

<sup>2</sup> См.: Петровский А. В. Указ. соч.

разработавший деятельностное направление — одну из основных общепсихологических теорий. Согласно теории А. Н. Леонтьева, «**ведущая деятельность** — это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, деятельность, которой ребенок отдает больше всего времени.

Ведущей мы называем такую деятельность ребенка, которая характеризуется следующими тремя признаками.

Во-первых, это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Так, например, обучение в более тесном значении этого слова, впервые появляющееся уже в дошкольном детстве, прежде возникает в игре, т.е. именно в ведущей на данной стадии развития деятельности. Ребенок начинает учиться, играя.

Во-вторых, ведущая деятельность — это такая деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы. Так, например, в игре впервые формируются процессы активного воображения ребенка, в учении — процессы отвлеченного мышления. Из этого не следует, что формирование или перестройка всех психических процессов происходит только внутри ведущей деятельности. Некоторые психические процессы формируются и перестраиваются не непосредственно в самой ведущей деятельности, но и в других видах деятельности, генетически с ней связанных...

В-третьих, ведущая деятельность — это такая деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка... Таким образом, ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития»<sup>1</sup>.

В младшем школьном возрасте ведущей становится *учебная деятельность*.

Отметим, что в отечественной психологии со времен Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна рассматриваются три основных вида деятельности, последовательно сменяющих друг друга в онтогенезе: игра, учение и труд. Изучение детства и отрочества с их многочисленными переходами от одного периода к другому требовало дифференциации видов деятельности, свойственных ребенку и подростку. Общепринятой стала последовательность ведущих типов деятельности, предложенная Д. Б. Элькониным: непосредственно-эмоциональное общение (младенче-

---

<sup>1</sup> Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Психологические основы развития ребенка и обучения. М. : Смысл, 2009. С. 107.

ство), предметно-манипулятивная деятельность (раннее детство), сюжетно-ролевая игра (дошкольное детство), учебная деятельность (младший школьный возраст), интимно-личностное общение (младший подростковый возраст), учебно-профессиональная деятельность (старший подростковый возраст или ранняя юность). Предложены и другие варианты ведущей деятельности для дошкольного и подросткового возрастов. В дошкольном детстве ведущей деятельностью может быть художественное творчество (М. С. Каган), детское экспериментирование (Н. Н. Поддьяков), общение (М. И. Лисина); в подростковом возрасте — общественно-полезная деятельность (Д. И. Фельдштейн), учебная деятельность (А. Коссаковский), познание в контексте ценностно-ориентационной деятельности (М. С. Каган). Но в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью в любом случае признается учение, представляющее как специфическое, необходимое на этом этапе развития познание — абстрактно-теоретическое изучение мира<sup>1</sup>.

Следует также обратить внимание на то, что А. Н. Леонтьев допускает возможность приобретения какой-либо деятельностью особого смысла для конкретного ребенка (например, драматизацией при увлечении детскими театральными постановками). Но условия жизни подавляющего большинства детей приводят к тому, что эта деятельность «развивается как бы по побочной линии»: на этой основе ведущей деятельности не возникает. В примере с драматизацией это выражается в том, что продуктивная творческая деятельность не может приобрести решающего значения в жизни ребенка, он еще не может стать артистом<sup>2</sup>.

В самом определении ведущей деятельности, сформулированном А. Н. Леонтьевым, указывается на роль других видов деятельности — помимо ведущей — в развитии психики ребенка. Это положение более развернуто представлено в работах ряда психологов. Так, А. В. Петровский считает, что «в качестве личностно-образующей ведущей деятельности на каждом возрастном этапе необходимо формировать... динамическую систему деятельностей, каждая из которых решает свою специальную задачу, отвечающую социальным ожиданиям»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: *Каган М. С.* Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974; *Петровский А. В.* Указ. соч.; *Поддьяков Н. Н.* Психика ребенка: особенности развития // *Magister*. 1998. № 1.

<sup>2</sup> *Леонтьев А. Н.* К теории развития психики ребенка // *Психологические основы развития ребенка и обучения*. С. 113.

<sup>3</sup> *Петровский А. В.* Указ. соч. С. 260.

Как подчеркивает М. С. Каган, «каждый новый вид деятельности, становясь ведущим, не становится — и не может стать у нормального человека — единственным. Напротив, он именно потому может быть признан ведущим, что рядом с ним существуют другие виды деятельности, и человек — даже если речь идет о ребенке — тем богаче, чем шире он вовлечен на каждом этапе онтогенеза в разные сферы деятельности. Существеннейшей проблемой педагогического процесса является поэтому сохранение активности личности в уже освоенных ею на предыдущих этапах развития видах деятельности при их дополнении новым видом, который претендует на положение ведущего»<sup>1</sup>. Из этого следует, что ребенок, включаясь в процесс школьного обучения, не должен терять широту интересов и «отбрасывать» те виды деятельности, которые он освоил в дошкольном детстве, — прежде всего, продуктивные творческие виды деятельности (рисование, конструирование, пение и т.д.).

Тем не менее учебная деятельность остается ведущей в младшем школьном возрасте. Следует рассмотреть ее структуру и более подробно первый ее мотивационный компонент, отвечающий на вопрос: почему дети учатся.

### 2.2.2. Структура учебной деятельности

О младшем школьном возрасте как психологическом можно говорить, когда ребенок пережил кризис 7 лет и приобрел внутреннюю позицию школьника. В это время социальной ситуацией развития становится *ситуация обучения*, а ведущей деятельностью — учебная деятельность. Ребенок включается в учебную деятельность как общественно значимую и поэтому наиболее значимую для него самого. Интенсивно развиваются учебные мотивы и ослабевают мотивы игровые, характерные для предыдущего возрастного периода дошкольного детства.

Утрата интереса к игре и становление учебных мотивов связаны не только с изменением социальной ситуации развития, но также и с особенностями развития самой игровой деятельности. Как считает кандидат психологических наук, профессор кафедры, заведующая лабораторией «Психологическая готовность к школе» МГППУ Н. И. Гуткина, дети в 3—5 лет получают удовольствие от процесса игры, а в 5—6 лет — не только от процесса, но и от результата, т.е. выигрыша<sup>2</sup>. В играх по правилам, харак-

<sup>1</sup> Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М. : Политиздат, 1974. С. 282.

<sup>2</sup> См.: Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе.

терных для старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, выигрывает тот, кто лучше освоил игру. Например, для игры в классики нужна специальная тренировка, чтобы уметь точно бросать битку и прыгать, хорошо координируя свои движения. Ребенок стремится отработать движения, научиться успешно выполнять отдельные, может быть, не слишком интересные сами по себе действия. В игровой мотивации смещается акцент с процесса на результат, а также развивается мотивация достижения. Сам ход развития детской игры приводит к тому, что игровая мотивация постепенно уступает место учебной, при которой действия выполняются ради конкретных знаний и умений, что, в свою очередь, дает возможность получить одобрение, признание взрослых и сверстников, особый статус.

Итак, в младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей — деятельностью, в которой дифференцируются и формируются основные психические функции и от которой непосредственно зависят изменения личности ребенка, наблюдаемые в этот возрастной период. Это необычайно сложная деятельность, которой будет отдано много сил и времени, около 10 лет жизни ребенка. Естественно, она имеет определенную структуру.

В соответствии с представлениями Д. Б. Эльконина принято выделять следующие *основные компоненты учебной деятельности*<sup>1</sup>:

- мотивация;
- учебная задача;
- учебные операции;
- контроль;
- оценка.

Первый компонент учебной деятельности — *мотивация*. Учебная деятельность побуждается и направляется различными учебными мотивами, среди которых есть наиболее адекватные учебным задачам. Если они формируются у ученика, его учебная работа становится осмысленной и эффективной: Д. Б. Эльконин называет их *учебно-познавательными мотивами*. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу деятельности — как, какими способами достигаются результаты, решаются учебные задачи. Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей.

---

<sup>1</sup> См.: Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. М. ; Воронеж, 1995.

Второй компонент — *учебная задача*, т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. Обычно дети, решая много конкретных задач, стихийно открывают для себя общий способ их решения, причем данный способ оказывается осознанным в неодинаковой мере у разных учеников, и они допускают ошибки, решая аналогичные задачи. Развивающее обучение предполагает совместное «открытие» и формулирование детьми и учителем общего способа решения целого класса задач. В этом случае общий способ усваивается как образец и легче переносится на другие задачи данного класса, учебная работа становится более продуктивной, а ошибки встречаются не так часто и быстрее исчезают.

Примером учебной задачи может служить морфосемантический анализ на уроках русского языка. Ребенок должен установить связи между формой и значением слова. Для этого он усваивает общие способы действия со словом: нужно изменить слово, сравнить его с вновь образованным по форме и значению, выявить связь между изменениями формы и значения.

*Учебные операции* (третий компонент) входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности.

В вышеприведенном примере операторным содержанием будут конкретные действия, которые совершает ребенок, решая частные задачи — найти корень, приставку, суффикс и окончание в заданных словах. Что делает ученик, зная общий способ решения этих задач? Прежде всего, он изменяет слово так, чтобы получить его варианты формы, сравнивает их значения и выделяет окончание в исходном слове. Затем, изменяя слово, получает родственные (однокоренные) слова, проводит сравнение значений, выделяет корень и другие морфемы. Каждая учебная операция должна быть отработана. Программы развивающего обучения часто предусматривают поэтапную отработку по системе выдающегося отечественного психолога, доктора педагогических наук профессора *Петра Яковлевича Гальперина* (1902—1988)<sup>1</sup>. Ученик, получив полную ориентировку в составе операций (включая определение последовательности своих действий), выполняет операции в материализованной форме, под контролем учителя. Научившись это делать безошибочно, он переходит к проговариванию и, наконец, на этапе сокращения состава операций, быстро решает задачу в уме, сообщая учителю готовый ответ.

---

<sup>1</sup> См.: *Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. М., 1959.

Четвертый компонент — *контроль*. Первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством преподавателя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю — важная и сложная педагогическая задача. Недостаточно контролировать работу только по конечному результату (верно или неверно выполнено задание). Ребенку необходим так называемый *пооперационный контроль* над правильностью и полнотой выполнения операций, т.е. процессом учебной деятельности. Научить ученика контролировать сам процесс своей учебной работы — значит, способствовать формированию такой психической функции, как внимание.

Завершающий этап контроля — *оценка*. Ее можно считать пятым компонентом структуры учебной деятельности. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться адекватно ее оценивать. При этом также недостаточно общей оценки (того, насколько правильно и качественно выполнено задание); нужна оценка своих действий — освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны. Последнее особенно трудно для младших школьников. Но и первая задача тоже оказывается нелегкой в этом возрасте, поскольку дети приходят в школу, как правило, с несколько завышенной самооценкой.

Учитель, оценивая работу учеников, не ограничивается выставлением отметки. Для развития саморегуляции детей важна не отметка как таковая, а *содержательная оценка* — объяснение, почему поставлена именно эта отметка, какие плюсы и минусы имеет ответ или письменная работа. Содержательно оценивая учебную деятельность, ее результаты и процесс, учитель задает определенные ориентиры — *критерии оценки*, которые должны быть усвоены детьми. Но у детей есть и свои критерии оценки.

Как показали исследования доктора психологических наук, профессора А. И. Липкиной<sup>1</sup>, младшие школьники высоко оценивают свою работу, если они потратили на нее много времени, вложили много сил, старания, независимо от того, что получили в результате. К работе других детей они относятся обычно более критически, чем к собственной. В связи с этим ученики учат оценивать не только свою работу, но и работу одноклассников по общим для всех критериям. Часто используются такие приемы, как взаимное рецензирование, коллективное обсуждение ответов и т.п.

---

<sup>1</sup> См.: Липкина А. И. Психологический анализ труда, вложенного в учение // Вопросы психологии. 1983. № 6 ; Липкина А. И. Самооценка школьника. М., 1976.

Эти приемы дают положительный эффект именно в начальной школе. Начинать аналогичную работу в средних классах гораздо труднее, поскольку учебная деятельность еще недостаточно сформирована в этом оценочном звене, а подростки, в большей степени ориентируясь на мнение сверстников, не принимают общие критерии оценки и способы ее использования с такой же легкостью, как младшие школьники.

Учебная деятельность, имея сложную структуру, проходит длительный путь становления. Ее развитие продолжается на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения. Ребенок, становясь младшим школьником, несмотря на предварительную подготовку, больший или меньший опыт учебных занятий, попадает в принципиально новые условия. Школьное обучение отличается не только особой социальной значимостью деятельности ребенка, но и опосредованностью отношений со взрослыми образцами и оценками, следованием правилам, общим для всех, приобретением научных понятий. Указанные моменты, как и специфика самой учебной деятельности ребенка, влияют на развитие его психических функций, личностных образований и произвольного поведения.

### 2.2.3. Учебная мотивация

Учебная деятельность, сложная и длительно протекающая, всегда полимотивирована: ее побуждают, направляют и придают ей смысл различные мотивы. От того, какие учебные мотивы будут преобладать у школьника, зависит эффективность обучения и некоторые особенности развития его личности, поэтому проблема воспитания учебной мотивации всегда оказывается одной из важных и в то же время наиболее трудных задач, стоящих перед учителем. Задача действительно трудна, поскольку «мотивацию учения нельзя тренировать у учащихся непосредственно, как, например, навыки чистописания, нельзя мотивации и научиться, как таблице умножения, ее можно лишь стимулировать, развивать, повышать»<sup>1</sup>.

Кроме того, учителю, стремящемуся повлиять на развитие личности ученика, необходимо понимать, какой мотив лежит в основе того или иного поступка, привел к данным учебным результатам, определяет положительное или отрицательное отношение к учению. Автор фундаментальной работы «Основы общей психоло-

---

<sup>1</sup> Орлов А. Б. Методы изучения, активизации и развития мотивации учения в современной зарубежной психологии // Формирование мотивации учения. М., 1990. С. 123.

гии», один из создателей деятельностного подхода в психологии *Сергей Леонидович Рубинштейн* (1889—1960) подчеркивал: «Раскрытие и анализ внутреннего психологического плана деятельности ребенка... имеет существеннейшее значение для педагогической практики... Без зоркости к этому внутреннему содержанию действий ребенка деятельность педагога обречена на безнадежный формализм... Внешне один и тот же акт, в зависимости от мотивов, из которых он исходит, и целей, которые он более или менее сознательно преследует, приобретает... различный и в отношении педагогической своей ценности иногда прямо противоположный смысл... Не умея проникнуть во внутреннее содержание действий и поступков ребенка, в мотивы его действий и внутреннее отношение к задачам, которые перед ним ставятся, воспитатель, по существу, работает вслепую. Ему равно неизвестны и ребенок, на которого он должен воздействовать, и результаты его собственного воспитательного воздействия»<sup>1</sup>.

Единой классификации мотивов учения не существует, поэтому целесообразно рассмотреть наиболее часто встречающееся разделение мотивов на внешние и внутренние<sup>2</sup>.

О *внешних мотивах (экстринсивной мотивации)* говорят, когда основной причиной поведения является получение чего-либо за его пределами и поведение становится, таким образом, средством достижения инородной цели. В случае учебной деятельности внешним мотивом может быть, в частности, отметка. Как отмечал Д. Б. Эльконин, если ребенок учится ради отметки, его учение — не учебная деятельность, а деятельность по «зарабатыванию» отметок<sup>3</sup>.

При наличии *внутренних мотивов (интринсивной мотивации)* поведение совершается словно ради себя самого и связано с особым рода переживаниями. Когда привлекает сама деятельность, в процессе ее выполнения может возникнуть *ощущение эффективности*, а в результате возрастет *чувство компетентности* (Р. Уайт). Деятельность может сопровождаться особым эмоциональным состоянием — *радостным чувством активности* или *ощущением потока* (М. Чиксентмихайи).

Радость от собственной активности, погруженность в деятельность, доставляющую удовольствие, достигаемую при внутренней мотивации, сопровождается рядом субъективных состояний:

---

<sup>1</sup> *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 188—189.

<sup>2</sup> Названия условны, поскольку мотив, с одной стороны, имеет предметную отнесенность, а с другой — является личностным (внутренним) образованием.

<sup>3</sup> См.: *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах.

- ощущением полной (умственной и физической) включенности в свою деятельность, в то, что в данный момент делаешь;
- полной концентрацией внимания, мыслей и чувств на деле, исключаящей из сознания посторонние мысли и чувства;
- ощущением четкого понимания, что следует делать в тот или иной момент работы, ясным осознанием ее целей и задач, полным подчинением требованиям, идущим от самой деятельности;
- четким осознанием того, насколько хорошо и успешно делаешь свое дело, ясной и определенной обратной связью в деятельности;
- отсутствием беспокойства, тревоги перед возможными ошибками, неуспехом;
- ощущением того, что субъективное время словно сжимается, останавливается, тогда как объективное время, напротив, идет очень быстро, «летит»;
- утратой обычного чувства четкого осознания себя и своего окружения, как бы «растворением» в своем деле<sup>1</sup>.

В учебной мотивации обычно различают две группы мотивов — *познавательные*, связанные с содержанием и процессом выполнения учебной деятельности, и *социальные*, связанные с взаимоотношениями школьника и других людей в ходе обучения<sup>2</sup>. Кроме того, важна *мотивация достижения*, проявляющаяся в различных видах деятельности, в том числе учебной (табл. 2.1).

Таблица 2.1

### Виды учебных мотивов

| Учебные мотивы       | Описание  |
|----------------------|---|
| Социальные           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Широкие социальные мотивы учения» (по Л. И. Божович): долг, ответственность перед родителями, учителем и одноклассниками, желание быть образованным, хорошо закончить школу и поступить в вуз, приобрести определенный социальный статус, авторитет и др.</li> <li>• Отметка, похвала (порицание, награда), наказание.</li> <li>• Престижная мотивация</li> </ul> |
| Познавательные       | Познавательные (учебно-познавательные) мотивы, или познавательные интересы, или процессуальная мотивация  |
| Мотивация достижения | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Достижения успеха.</li> <li>• Избегания неудачи</li> </ul>   |

<sup>1</sup> См.: Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. М., 2011.

<sup>2</sup> См.: Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте ; Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.

К *социальным* относятся (по Л. И. Божович) широкие социальные мотивы учения. Это желание быть образованным, «грамотным», хорошо окончить школу и далее учиться в вузе или получить «хорошую» работу, гарантирующую материальную обеспеченность, получить аттестат о среднем общем образовании, иметь определенный социальный статус благодаря учебе и т.д., а также долг и ответственность — перед родителями, учителем, одноклассниками.

Первоначально *широкие социальные мотивы учения* непосредственно связаны с новой и привлекательной для ребенка позицией школьника, со стремлением к социально значимой, важной для родителей и учителя учебной деятельности. Но большинство из них является только «знаемыми» мотивами, что относится и к пониманию учебы как общественного долга, и к ответственности. Постепенно мотивы становятся реально действующими, но не у всех учеников. По мнению Л. С. Славиной, для развития наиболее ценных широких социальных мотивов, имеющих общественную направленность, нужны особые условия: формирование детского коллектива в классе, интересная школьная жизнь, совместная деятельность детей, позволяющая ставить и достигать общие цели.

Если у ребенка не сложились дружеские отношения с одноклассниками, если он не включен в общую жизнь класса, усвоить общественный смысл учения ему трудно<sup>1</sup>. В настоящее время, при отсутствии детских организаций в большинстве школ и не налаженной групповой работе (совместной учебной деятельности), определяющая роль в развитии широких социальных мотивов учения принадлежит семейным ценностям, традициям и умению учителя сплотить класс.

Сильным реально действующим мотивом выступает *отметка*. С самого начала школьного обучения дети стремятся получать высокие отметки, подтверждающие их статус «хороших учеников». Отношение к младшему школьнику значимых для него взрослых в большой мере определяется его успеваемостью, поэтому получая высокие отметки, ребенок приобретает не только статус «хорошего ученика», но и статус «хорошего, любимого ребенка», радующего родителей и учителя. Конечно, отметка не должна быть фетишем, главной целью и смыслом учения. Но поскольку школьников, усиленно занимающихся исключительно ради поддержания высокой успеваемости на протяжении всех лет обучения, не так уж много, а серьезной проблемой оказывается снижение уровня отношения к учению, этот реально действующий мотив следует разумно использовать, причем именно в начальной школе.

---

<sup>1</sup> См.: Славина Л. С. Трудные дети. М. ; Воронеж, 1998.

Безотметочное обучение вводится, главным образом, с целью минимизации травмирующих ситуаций для недостаточно подготовленных к школе детей. Год обучения без отметок дает им возможность догнать сверстников и, имея одну и ту же с ними базу (объем знаний, умений), затем получить оценку достигнутых благодаря своим стараниям результатов. Кроме того, отсутствие отметок способствует развитию у школьников других, более ценных учебных мотивов и созданию в классе благоприятной психологической атмосферы, и поэтому безотметочное обучение полезно. Следует иметь в виду, что в школах допускается ряд ошибок при его введении. Самая безобидная из них — замена отметок символами, «знаками отличия», такими как флажки, разноцветные кружки, зайчики, бабочки и т.п. Первоклассники легко «переводят» их в баллы: получил много зайчиков, значит, «пятерка», ни разу не получил флажок — «двоечник».

Грубой ошибкой становится отсутствие так называемой содержательной оценки<sup>1</sup>. Ребенок не способен адекватно оценить свои знания и работу, он нуждается в оценке взрослого. Содержательная оценка помогает ему увидеть свое продвижение в учебном материале, достоинства и недочеты выполненного задания, наметить задачи для дальнейшего развития. Если младший школьник лишен такой оценки, он (а иногда и его родители) оказывается дезориентированным, его самооценка — неадекватной. Ситуация усугубляется, если безотметочное обучение продолжается в течение 3 лет. Ученик перед переходом в средние классы получает оценку своих знаний в баллах, и, если они ниже предполагавшихся, ему практически обеспечены не только психологическая травма, но и невозможность ничего изменить: время упущено, требуются очень большие усилия, программы усложняются, появляются новые учителя и возникают новые, уже подростковые проблемы.

Помимо отметки, реально действующими мотивами остаются похвала и награда. *Похвала* крайне важна для младшего школьника, который остается ребенком, зависящим от взрослого. Ее широко используют и родители, и учителя, стимулируя учебную деятельность. При этом следует помнить, что в похвале в большей мере нуждаются тревожные, неуверенные в себе ученики, а школьников с высокой самооценкой и завышенным уровнем притязаний нельзя «перехваливать».

Применение *наград* — значительно более сложный вопрос. Не вызывают сомнений такие награды, как экскурсия, поход

---

<sup>1</sup> Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки ученика школьников. М., 1984.

в театр или зоопарк и т.п. — для всего класса или одного ученика. Награда, естественно, должна быть заслуженной (награждается вложенный учеником труд, его реальное продвижение, пусть и небольшое) и ожидаемой (только тогда она станет той «завтрашней радостью», о которой писал еще А. С. Макаренко). Что же касается подарков, особенно дорогостоящих, и денег, выдаваемых родителями за успешную учебу, единого мнения на этот счет нет. Не касаясь этической стороны проблемы, отметим только два момента. Используя денежную систему поощрений, родители должны знать, что, во-первых, ребенок, достигнув подросткового возраста, повысит свои «расценки», шантажируя тем, что станет троечником или вообще бросит школу. Возникнет вопрос, хватит ли родителям финансовых возможностей и на какие цели подросток употребит деньги. Во-вторых, если ребенок с 7 лет привыкает к оплате своего труда родителями (учебного — получать хорошие отметки, бытового — помыть посуду, сходить в магазин и т.п.), то ему вряд ли придет в голову, повзрослев, делать для них что-либо бесплатно.

*Престижная мотивация* — желание выделиться, быть первым, лучшим. Когда претензии на особый, недостижимо высокий для других статус реализуются в учебной деятельности, престижная мотивация становится источником высокой продуктивности. Отличник, достигая поставленных целей, обычно включается в учебную деятельность на пределе своих возможностей, работоспособности и трудолюбия. Помимо таких «плюсов», развитие престижной мотивации имеет ряд существенных «минусов». Стремление к первенству приводит к соперничеству с хорошо успевающими одноклассниками и пренебрежительному отношению к остальным, поэтому отличников с такой мотивацией одноклассники не любят. Лишенный полноценного общения со сверстниками, тратящий много сил на поддержание своей репутации, ученик постоянно испытывает отрицательные эмоции: он не умеет спокойно пережить даже незначительный неуспех, «четверка» для него — трагедия, а «пятерка» конкурента — неприятность. Привычка все делать правильно и быстрее всех приводит к использованию стандартных способов решения и не способствует реализации творческого потенциала, как показала в своих работах психолог и философ, профессор кафедры общей психологии психологического факультета Московского Государственного Университета Д. Б. Богоявленская. Творчество и соперничество несовместимы<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Самара, 2009.

*Познавательная мотивация* — ориентация на содержание и процесс учебной деятельности. Ее называют процессуальной мотивацией, познавательными интересами, познавательными или учебно-познавательными мотивами. Д. Б. Эльконин в понятие «учебно-познавательный мотив», как уже отмечалось, включал еще и стремление к развитию своих способностей, самосовершенствованию. Познавательная мотивация считается полностью (иногда — единственно) адекватной учебным задачам, поэтому именно ее развитию уделяется основное внимание и педагогами, и создателями систем развивающего обучения. Познавательные мотивы появляются и сохраняются у школьников благодаря самому построению процесса обучения (системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, проблемное обучение), возможности самостоятельного выбора видов деятельности, форм работы и учебного материала (М. Монтессори, И. С. Якиманская), особого стиля преподавания, целенаправленного создания эмоционального фона занятий (Р. Штайнер; см. гл. 4). При традиционной системе обучения решающим чаще всего становится «человеческий фактор» — увлеченность педагога своим предметом, его умение интересно преподнести ученикам любой материал.

Познавательная мотивация снижается при введении награды. Если ребенка дополнительно стимулируют в его учебной работе, интерес к содержанию и процессу выполнения учебной деятельности начинает угасать. Это частное проявление «понижающего эффекта внешней мотивации»: если человек вознаграждается за нечто, что он делает или сделал по собственному желанию, такое вознаграждение ослабляет интринсивную мотивацию (Р. де Чармс)<sup>1</sup>. Проследим действие данного механизма на примере, приведенном кандидатом психологических наук, ведущим научным сотрудником Психологического института РАО Викторией Соломоновной Юркевич.

#### Пример из отечественной практики

«Я пришла в класс к детям и предложила им рисовать. Можно было на выбор взять для рисования либо карандаши, либо фломастеры. Естественно, практически все ребяташки выбрали фломастеры, тем более что у меня они были яркими, нарядными. В следующий раз я опять дала возможность ребятам порисовать и опять предложила на выбор фломастеры или карандаши, но при этом объявила, что тем, кто выберет фломастер, будет еще и награда — календарики или конфеты. Дети были приятно удивлены, и, конечно, на этот раз с еще большим энтузиазмом выбрали фломастеры. Так продолжалось несколько

<sup>1</sup> См.: Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб. ; М., 2003.

раз: дети выбирали фломастеры и получали за это награду. Но вот я пришла в класс и сказала детям, что они снова могут выбирать, чем им рисовать — фломастерами или карандашами. “А что нам будет за фломастеры?” — спросили дети. “Ничего, — огорчила я их. — Кончились и календарики, и конфеты. Вы будете работать просто так”. “У-ууу”, — сказали дети и... выбрали карандаши. Фломастеры, нарядные и удобные для рисования, привлекали детей сами по себе, но только до тех пор, пока я не ввела награду. А потом фломастеры стали интересны уже не сами по себе, а как средство получить эту награду»<sup>1</sup>.

---

*Мотивация достижения* включает в себя две мотивационные тенденции — достижение успеха и избегание неудачи (Д. Макклелланд, Дж. Аткинсон)<sup>2</sup>. *Мотивация достижения успеха* — ориентация на получение качественного результата при выполнении деятельности. Хотя она часто сочетается с социальными мотивами (получением похвалы, высокой отметки), однако не снижает процессуальную мотивацию и связана с чувством компетентности. Ее развитие полезно, так как позволяет ребенку, углубляясь в содержание деятельности, доводить дело до конца, не ограничиваясь поисками способа решения задачи, правильно его оформить. Она приводит в итоге к повышению успеваемости.

*Мотивация избегания неудачи*, напротив, не способствует результативности учебной деятельности. Она сочетается с социальными мотивами учения (низкими отметками, порицанием, наказанием за неверно, неполно или неаккуратно выполненную работу) и связана с отрицательными эмоциями.

Следует остановиться на основных мотивационных тенденциях, присущих младшему школьному возрасту. На протяжении данного возрастного периода учебная мотивация развивается — изменяются ее содержательные и динамические характеристики.

К содержательным характеристикам относятся:

— *наличие действительности* — данный учебный мотив является реально действующим или только «знаемым»;

— *наличие смыслообразующей функции* — мотив побуждает и направляет деятельность или, кроме этого, придает ей личностный смысл;

— *место в мотивационной системе* — мотив является ведущим (доминирующим) по отношению к другим учебным мотивам или второстепенным, подчиненным;

— *степень осознанности мотива*;

— *локализация мотива* — мотив оказывается действенным в рамках определенного учебного предмета, при определенных

---

<sup>1</sup> См.: Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М., 1996.

<sup>2</sup> См.: Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб., 2007.

видах и формах учебных занятий или в пределах целостной учебной деятельности.

Динамическими характеристиками выступают:

— *сила мотива* — сильный мотив проявляется в длительности и завершенности деятельности, которую он побуждает и направляет;

— *устойчивость мотива* — он реализуется постоянно (часто) в разнообразных учебных ситуациях или проявляется ситуативно, например, только в эмоционально привлекательных ситуациях;

— *модальность мотива*, придающего учебной деятельности положительную или отрицательную эмоциональную окраску<sup>1</sup>.

К *общим тенденциям развития учебной мотивации* следует отнести постепенное расширение круга реально действующих мотивов, повышение осознанности мотивации, повышение силы и устойчивости доминирующих мотивов. При этом следует иметь в виду индивидуальные и типологические различия.

Ребенок, не переживший кризис 7 лет, остается психологически дошкольником и не имеет истинной учебной мотивации, даже если он уже начал учиться. Его желание пойти в школу определяется неучебными мотивами: надоело ходить в детский сад, хочется быть «большим» (а все большие дети учатся), встретить новых друзей, получить красивые атрибуты школьной жизни — рюкзак, пенал, тетради, форму и т.п. Во время кризиса 7 лет — переходного периода от дошкольного детства к младшему школьному возрасту — появляется «внутренняя позиция школьника» (Л. И. Божович), связанная с учебными мотивами — социальными и познавательными.

Главное для ребенка в начале школьного обучения — само включение в социально значимую деятельность, новый статус, который он приобретает. Отношение к нему значимых взрослых — родителей и учителя — зависит от успешности его учебной работы, поэтому, стараясь хорошо учиться, младший школьник прежде всего реализует социальные мотивы учения. Высокие оценки — похвала и отметки — становятся показателем его ценности, основой самооценки и эмоционального благополучия.

Первоначально, в начале обучения дети стремятся получить высокие оценки любой ценой, за что угодно. Они тянут руки, почти выпадая из-за парт, чтобы их спросили, хотя не знают ответа на вопрос учителя, с радостным ожиданием показывают недоде-

---

<sup>1</sup> Содержательные и динамические характеристики учебных мотивов приводятся в соответствии с положениями А. Н. Леонтьева и в основном соответствуют классификации А. К. Марковой (см. : *Леонтьев А. Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения ; *Маркова А. К.* Указ. соч.).

ланную или явно плохо выполненную работу. Наиболее ярко это описала доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО *Галина Анатольевна Цукерман*.

### Пример из отечественной практики

«—Хотите получить за сегодняшний урок отметки? — спросила я у первоклассников в начале сентября, когда отметок детям еще не ставят.

— Ужасно хотим!

— У меня с собой много отметок разных. Выбирайте любую. Только по-честному: “пятерки” можно ставить лишь за отличную работу. Ты какую отметку сегодня заработала? — обращаюсь к самой румяной девочке.

— “Пятерку”, конечно, я сегодня так старалась! И ему “пятерку”, — показывает на соседа, — за отличное дело: он мне свою ручку дал, когда моя потекла.

— И мне “пятерку”: я сама воротничок к форме пришила. Хорошо?

— И мне “пятерку”: я интересную загадку знаю! Хотите?

— И мне “пятерку”: у меня хомячок есть. А вы любите животных?»<sup>1</sup>

Позднее младшие школьники стараются «заработать» отметки и похвалу реальными учебными достижениями. Эти мотивы обычно остаются сильными реально действующими учебными мотивами на протяжении всего возрастного периода. Такие ценные широкие социальные мотивы, как долг и ответственность, часто являются только «знаемыми» и начинают побуждать учебную деятельность постепенно, и то не у всех детей. В целом социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения к осознанию его личностного смысла, что делает эти мотивы более действенными.

Поскольку младшим школьникам свойственна любознательность, широта интересов, у них развивается познавательная мотивация. Но познавательные интересы в этом возрасте характерны следующими аспектами:

— они недостаточно действенны, не могут поддерживать учебную деятельность длительное время;

— неустойчивы, ситуативны, без поддержки учителя могут угасать, учебный материал вызывает утомление и надоедает;

— недостаточно осознанны;

— проявляются в отношении одного или нескольких внешне сходных учебных предметов;

<sup>1</sup> *Цукерман Г. А.* Школьные трудности благополучных детей. М., 1994. С. 138.

— ориентированы в основном на результат, а не на способы учебной работы<sup>1</sup>.

В начале обучения дети интересуются отдельными фактами, к окончанию начальной школы — закономерностями, принципами.

Учебные мотивы младших школьников соответствуют ценностям семей, в которых они воспитываются. Как показал опыт Г. А. Цукерман, в первом классе учебные ценности и интересы детей и их родителей совпадают, а к четвертому классу расходятся (исключения встречаются достаточно редко). Если у родителей первоклассника высокий уровень притязаний и преобладает престижная мотивация, то ребенок будет ориентирован на высокие достижения и первенство. Если родителей больше всего интересует, что давали на завтрак, не дует ли из окна в классе и т.п., развитие собственно учебных ценностных ориентаций и мотивов у ребенка будет затруднено. Ребенок усваивает не наставления по поводу важности знаний, а те ценности, которые проявляются у мамы и бабушки на уровне тревог, оценок, эмоциональных предпочтений<sup>2</sup>.

Еще одна закономерность развития мотивации в младшем школьном возрасте — снижение положительного отношения к учению к концу обучения в начальных классах. Это негативное явление объясняется разными причинами. Школьная жизнь теряет свою новизну и непосредственную эмоциональную привлекательность. Уже не столь актуальны мотивы, связанные с «позицией школьника», у большинства детей исчезают надежды на «отличную» учебу, а обилие невысоких или совсем низких оценок (в том числе отметок) приводит к утрате старания и уверенности в своих силах. Снижение отношения к учению особенно заметно в тех классах, где ограничивается инициатива и самостоятельность детей, в процессе обучения делается акцент на запоминание и воспроизведение готовых знаний, т.е. где не развивается целенаправленно познавательная мотивация.

Ослабление учебной мотивации, по данным Л. И. Божович, раньше происходило, начиная с третьего класса. Сейчас эта тенденция наблюдается со второго или третьего класса<sup>3</sup>. В то же время, по сравнению с подростковым возрастом, отношение к учебной дея-

---

<sup>1</sup> См.: *Маркова А. К.* Указ. соч.

<sup>2</sup> См.: *Цукерман Г. А.* Школьные трудности благополучных детей.

<sup>3</sup> См.: *Гуткина Н. И.* Сравнительный анализ развития учебной мотивации учащихся первого и второго классов в начале XXI века и в середине XX столетия // Журнал практического психолога. 2008. № 5 ; *Кулагина И. Ю., Гани С. В.* Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2011. № 2.

тельности младших школьников отличается активностью и осознанностью (при переходе в средние классы эти показатели снижаются, возрастает выраженность негативной позиции по отношению к учению)<sup>1</sup>.

Если рассматривать динамику развития отдельных учебных мотивов в течение младшего школьного возраста, то она различна: познавательный мотив усиливается во втором классе и постепенно ослабляется к четвертому; выраженность мотива получения высокой отметки постепенно снижается на протяжении всех 4 лет обучения в начальных классах; мотив избегания неудачи, связанный с тревожностью и страхами, ослабевает во втором и третьем классах, а затем резко усиливается в четвертом, перед переходом в среднее звено школы<sup>2</sup>.

Показатели мотивации учения существенно различаются у детей, обучающихся в разных классах, у разных учителей. На становление учебных мотивов влияют содержание учебно-воспитательного процесса, особенности взаимодействия учителя с детьми<sup>3</sup>.

## 2.3. Развитие психических функций

### 2.3.1. Мышление

В каждом возрасте одна из психических функций доминирует: в раннем детстве доминирует восприятие, в дошкольном возрасте — память (Л. С. Выготский). *Доминирующей* называется функция, наиболее интенсивно развивающаяся в этот возрастной период, от которой зависит развитие других психических процессов.

«История умственного развития ребенка учит нас, что за первой стадией развития сознания в младенческом возрасте, характеризующейся недифференцированностью отдельных функций, следуют две другие — раннее детство и дошкольный возраст, из которых в первой дифференцируется и проделывает основной путь развития восприятие, доминирующее в системе межфункциональных отношений в данном возрасте и определяющее... деятельность

---

<sup>1</sup> См.: *Зарецкий Ю. В.* Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2014.

<sup>2</sup> См.: *Кулагина И. Ю., Гани С. В.* Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование.

<sup>3</sup> См.: *Матюхина М. В.* Мотивация учения младших школьников. М., 1984 ; *Кулагина И. Ю., Гани С. В.* Условия развития учебной мотивации в начальных классах // Психология обучения. 2011. № 2.

и развитие всего остального сознания, а во второй стадии такой доминирующей центральной функцией является выдвигающаяся на передний план развития память. Таким образом, значительная зрелость восприятия и памяти дана уже на пороге школьного возраста и принадлежит к числу основных предпосылок всего психического развития на протяжении этого возраста»<sup>1</sup>.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, происходит интеллектуализация остальных психических функций.

Основную линию развития мышления в младшем школьном возрасте принято определять как завершение наметившегося в дошкольном возрасте перехода от *наглядно-образного к словесно-логическому* мышлению.

### Зарубежный опыт

Образное мышление в младшем школьном возрасте утрачивает основные свойства, присущие ему в период дошкольного детства. Как показал Ж. Пиаже, главными свойствами образного мышления дошкольника являются эгоцентризм и реализм. Эгоцентризм — это особая интеллектуальная позиция, при которой ребенок не способен встать на другую точку зрения. Он проявляется, в частности, в таком диалоге. Ж. Пиаже спрашивал дошкольника: «Есть у тебя братья?» — «Артур». — «А у него есть брат?» — «Нет». — «А сколько у вас братьев в семье?» — «Двое». — «А у тебя есть брат?» — «Один». — «Ты его брат?» — «Да». — «Тогда у него есть брат?» — «Нет»<sup>2</sup>.

В данном случае мальчик не может принять позицию Артура и представить себя как его брата.

Реализм мышления дошкольника проявляется в том, что он судит об окружающих его вещах и явлениях по тому, как он их непосредственно воспринимает, т.е. видит. Например, ребенок сообщает, что «солнышко за ним бежит»: когда он бежит, и солнышко за ним бежит, а когда он останавливается, солнце стоит и его ждет. С реализмом мышления связаны другие свойства, в частности, анимизм — одушевление вещей и явлений природы. Решая одну из задач Пиаже (на сохранение объема жидкости), дошкольник приходит к неверному выводу: когда воду из одного стакана у него на глазах переливают в другой стакан, более высокий и узкий, и уровень воды поднимается, он считает, что воды стало больше. Это явление, получившее название «феномен Пиаже» (отсут-

<sup>1</sup> *Выготский Л. С.* Мышление и речь. С. 217.

<sup>2</sup> *Обухова Л. Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. С. 31.

ствии принципа сохранения количества вещества), характерно для дошкольного возраста. Феномены Пиаже исчезают в 7 лет, что свидетельствует о появлении у ребенка *логических операций*.

Но, несмотря на логически верные рассуждения, младший школьник еще не владеет формально-логическими операциями: он не может рассуждать в гипотетическом плане. Логические операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал *конкретными*, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.

Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые 2 года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается. Образное начало все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности, во всяком случае, при освоении основных школьных дисциплин. Это соответствует возрастным тенденциям развития детского мышления, но в то же время обедняет интеллект ребенка. Лишь в школах с гуманитарно-эстетическим уклоном на уроках развивают наглядно-образное мышление в неменьшей мере, чем словесно-логическое.

В конце младшего школьного возраста (и позднее) проявляются *индивидуально-типические различия*: среди детей психологи выделяют группы «теоретиков» или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, «практиков», которым нужна опора на наглядность и практические действия, и «художников» с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В процессе обучения у младших школьников формируются *научные понятия*. Оказывая крайне важное влияние на становление словесно-логического мышления, они, тем не менее, не возникают на «пустом месте». Для того чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия — представления, приобретенные в дошкольном возрасте и продолжающие спонтанно появляться вне стен школы, на основе собственного опыта каждого ребенка. *Житейские понятия* — это нижний понятийный уровень, *научные* — верхний, высший, отличающийся осознанностью и произвольностью. По выражению Л. С. Выготского, житейские понятия «прорастают вверх» через научные, а научные понятия «прорастают вниз» через житейские. Овладевая логикой науки, ребенок устанавливает соотношения между понятиями, осознает содержание обобщенных понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя.

Научное понятие в процессе усвоения проходит путь от обобщения к конкретным объектам.

«Сила научных понятий обнаруживается в той сфере, которая целиком определяется высшими свойствами понятий — *осознанностью и произвольностью*; как раз в этой сфере обнаруживают свою слабость житейские понятия ребенка, сильные в сфере спонтанного, ситуационно-осмысленного, конкретного применения, в сфере опыта и эмпиризма. Развитие научных понятий начинается в сфере осознанности и произвольности и продолжается далее, прорастая вниз в сферу личного опыта и конкретности. Развитие спонтанных понятий начинается в сфере конкретности и эмпирии и движется в направлении к высшим свойствам понятий: осознанности и произвольности. Связь между развитием этих двух противоположно направленных линий с несомненностью обнаруживает свою истинную природу: это есть связь зоны ближайшего развития и актуального уровня развития»<sup>1</sup>.

Обучение должно ориентироваться на зону ближайшего развития как на сферу еще не вполне сформировавшихся функций.

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного или *теоретического* мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т.е. от типа обучения.

Существуют различные типы развивающего обучения. Одна из систем обучения, разработанная Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым, дает значительный развивающий эффект. В начальной школе дети получают знания, в которых отражаются закономерные отношения объектов и явлений; умения самостоятельно добывать такие знания и использовать их при решении разнообразных конкретных задач; навыки, проявляющиеся в широком переносе освоенного действия в разные практические ситуации. В результате теоретическое мышление в своих начальных формах складывается на год раньше, чем при обучении по традиционным программам<sup>2</sup>.

На год раньше появляется и *рефлексия* — осознание детьми своих действий, точнее, результатов и способов своего анализа условий задачи. Рефлексия «регулирует процесс поиска решения задачи, стимулирует выдвижение и смену гипотез, обеспечивает

---

<sup>1</sup> *Выготский Л. С.* Мышление и речь. С. 263–264.

<sup>2</sup> См.: *Зак А. З.* Развитие умственных способностей младших школьников. М., 1994.

правильность их оценки. Можно предположить, что именно рефлексия является одним из основных психологических механизмов, обеспечивающих функционирование мышления как саморегулирующей системы»<sup>1</sup>.

Помимо построения программы обучения, важна форма, в которой осуществляется учебная деятельность младших школьников. Эффективной оказалась *кооперация* детей, решающих одну учебную задачу вместе. Учитель, организуя совместную работу в группах учеников, организует тем самым их деловое общение друг с другом. При групповой работе повышается интеллектуальная активность детей, лучше усваивается учебный материал. Развивается *саморегуляция*, поскольку дети, контролируя ход совместной работы, начинают лучше оценивать свои возможности и уровень знаний. Что касается развития мышления, то кооперация учеников невозможна без координации их точек зрения, распределения функций и действий внутри группы, благодаря чему у детей формируются соответствующие интеллектуальные структуры. Совместная работа со сверстниками способствует развитию теоретического мышления учеников и рефлексивных компонентов учебной деятельности — прежде всего, контроля и оценки<sup>2</sup>.

Достижимое в процессе обучения высокое интеллектуальное развитие ребенка становится фактором, способствующим становлению его как субъекта учебной деятельности, облегчающим вхождение в так называемую «группу прорыва» (Г. А. Цукерман). Младшие школьники из «группы прорыва» активно проявляют себя на тех уроках, где ставится новая учебная задача, и лидируют в поисках путей ее решения. Они совместно обсуждают выдвигаемые гипотезы и, пока решение не будет найдено, находятся в «состоянии счастливого возбуждения».<sup>3</sup>

### 2.3.2. Речь

С развитием словесно-логического мышления неразрывно связано *речевое развитие*. К 7 годам ребенок должен полностью освоить речь: приобрести достаточно большой словарный запас (около 3000 слов), владеть всеми частями речи, уметь построить сложно-сочиненное и сложноподчиненное предложения, правильно про-

---

<sup>1</sup> См.: Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. М., 1982.

<sup>2</sup> См.: Цукерман Г. А. От умения сотрудничать к умению учить себя. Учебное сотрудничество ребенка и взрослого // Психологическая наука и образование. 1996. № 2.

<sup>3</sup> См.: Цукерман Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 6.

износить все звуки. Это позволило детским психологам говорить о том, что к началу школьного обучения речь ребенка становится «поистине родной».

Если в школу приходит ребенок с отклонениями в речевом развитии, с недостатками произношения, это отразится в чтении и письме. Такому ребенку, как правило, требуются занятия с логопедом.

В младшем школьном возрасте исчезает характерная для дошкольного детства эгоцентрическая речь. Ребенок перестает проговаривать вслух то, что он делает. *Эгоцентрическая речь* дошкольника имела функцию планирования действий и усиливалась, когда у ребенка возникали какие-либо затруднения. После 7 лет начинает интенсивно развиваться *внутренняя речь*, также имеющая функцию планирования. Младшему школьнику уже не нужно во внешней громкой речи для себя констатировать то, что он делает, с какой проблемой столкнулся, что следует предпринять дальше. Решение, перспектива дальнейших действий приходят на внутреннем плане.

В это время развивается *контекстная форма речи*. Содержание раскрывается в самом контексте, так что становится понятным собеседнику независимо от того, знаком он или не знаком с обсуждаемой ситуацией. Эта форма речи развивается в процессе обучения, когда педагог требует от учеников полного, развернутого ответа на вопрос.

Разумеется, сохраняется и *ситуативная речь*, в основном в разговорах на бытовые темы и при обсуждении событий, имеющих для ребенка яркую эмоциональную окраску. Чтобы получить представление о специфике ситуативной речи, достаточно послушать, как дети пересказывают друг другу мультфильмы или какие-либо истории, пропуская слова, не заканчивая фразы, пересказывая через целые действия.

Благодаря обучению в начальных классах появляется новая форма речи — *письменная речь*, которая будет развиваться в следующих возрастах.

К *основным задачам учителя в области развития речи младших школьников* относятся:

- «обеспечение для учащихся хорошей речевой (языковой) среды (восприятие речи взрослых, чтение книг);
- создание на уроке ситуаций общения, определяющих мотивацию собственной речи детей... возможностей самостоятельной речи;
- обеспечение правильного усвоения учениками достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических конструкций...;

- проведение специальной работы по развитию речи на различных уровнях — словарном, морфологическом, синтаксическом;
- помощь в развитии желания учеников говорить правильно, литературным языком»<sup>1</sup>.

### 2.3.3. Восприятие

В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцированно. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6). Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, он выделяет, как и в дошкольном возрасте, прежде всего наиболее яркие, «бросающиеся в глаза» свойства — в основном цвет, форму и величину. Чтобы ученик более тонко анализировал качества объектов, учитель должен проводить специальную работу, обучая его *наблюдению*.

При обучении ребенка наблюдению важно:

- «учить выделять эталоны как специальные образцы, в соответствии с которыми должен действовать ученик;
- учить сосредотачиваться на предмете восприятия, выделяя особенности предмета, подчеркивая главное;
- учить анализировать, сравнивая различные предметы, буквы и цифры, ... чтобы выделять существенное (главное) и выражать его в словах»<sup>2</sup>.

Основная линия развития восприятия в младшем школьном возрасте — его интеллектуализация.

Если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется *синтезирующее восприятие*. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко прослеживается при описании детьми картины. Дошкольник, описывая рисунок, легко переходит от одной яркой детали к другой, а младший школьник начинает описание со смыслового центра. Еще психологи *Альфред Бине* (1857—1911) и *Уильям Штерн* (1871—1938), создатели самых популярных психологических тестов, называли стадию восприятия рисунка в возрасте 2—5 лет *стадией перечисления*, а в 6—9 лет — *стадией описания*. Позднее целостное описание картины дополняется логическим объяснением изображенных на ней явлений и событий (*стадия интерпретации*).

<sup>1</sup> Волков Б. С. Психология младшего школьника. М., 2005. С. 80.

<sup>2</sup> Там же. С. 58.

Несмотря на то что в этот период большое значение имеет наглядно-образное мышление, непосредственно воспринимаемое ребенком уже не мешает ему рассуждать и делать правильные выводы.

Феномены Пиаже исчезают в 7 лет, и если раньше, в дошкольном возрасте, главным аргументом в отстаивании своего мнения у ребенка было: «Я это видел», то теперь интеллектуальные операции позволяют ему судить о вещах без такой жесткой зависимости от наглядной ситуации.

### 2.3.4. Память

Память развивается в двух направлениях — произвольности и осмысленности.

Дети произвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на *произвольную память*.

Младшие школьники, как и дошкольники, обладают хорошей механической памятью. Многие из них на протяжении всего обучения в начальной школе механически заучивают учебные тексты, что приводит к значительным трудностям в средних классах, когда материал становится сложнее и больше по объему. Они склонны дословно воспроизводить то, что запомнили. Совершенствование *смысловой памяти* в этом возрасте дает возможность освоить достаточно широкий круг *мнемических приемов*, т.е. рациональных способов запоминания. Когда ребенок осмысливает, понимает учебный материал, одновременно он его запоминает. Таким образом, интеллектуальная работа представляет собой в то же время мнемическую деятельность, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными.

Следует отметить, что младший школьник может успешно запомнить и воспроизвести и непонятный ему текст. По этой причине взрослые должны контролировать не только результат (точность ответа, правильность пересказа), но и сам процесс — как, какими способами ученик это запомнил.

Одна из задач педагога в начальных классах — научить детей использовать определенные мнемические приемы. Это, прежде всего, деление текста на смысловые части (обычно придумывание к ним заголовков, составление плана), прослеживание основных смысловых линий, выделение смысловых опорных пунктов или

слов, возвращение к уже прочитанным частям текста для уточнения их содержания, мысленное припоминание прочитанной части и воспроизведение вслух и про себя всего материала, а также рациональные приемы заучивания наизусть. В результате учебный материал понимается, связывается со старым и включается в общую систему знаний, имеющуюся у ребенка. Такой осмысленный материал легко «извлекается» из системы связей и значений и воспроизводится.

Развитие произвольной смысловой памяти в младшем школьном возрасте предполагает:

- осмысление ребенком учебного текста;
- составление им схемы, модели или правила;
- систематизацию запоминаемого материала;
- чередование разного рода занятий при запоминании<sup>1</sup>;
- повторение выученного материала;
- активную позицию ученика, желание узнать и запомнить новый материал<sup>2</sup>.

### 2.3.5. Внимание

В младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточной сформированности данной психической функции процесс обучения невозможен. На уроке учитель привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживает его длительное время, переключает с одного вида работы на другой. По сравнению с дошкольниками младшие школьники гораздо более внимательны. Они уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает *непроизвольное внимание*. Для них внешние впечатления — сильный отвлекающий фактор, им трудно сосредоточиться на непонятном сложном материале. Их внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью — они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10–20 мин (в то время как подростки — 40–45, а старшеклассники — 45–50 мин). Затруднены распределение внимания и его переключение с одного учебного задания на другое.

В учебной деятельности развивается произвольное внимание ребенка. Первоначально следуя указаниям учителя, работая под его постоянным контролем, он постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно — сам ставит цель и контролирует свои действия. Контроль над процессом своей деятельности и есть, собственно, *произвольное внимание* ученика.

---

<sup>1</sup> Ребенку не следует заучивать подряд тексты по близким учебным предметам.

<sup>2</sup> См.: Мир детства. Младший школьник / отв. ред. В. В. Давыдов. М., 1981.

Дети внимательны по-разному: поскольку внимание обладает различными свойствами, то развиваются они в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты. Для одних учеников характерно устойчивое, но плохо переключаемое внимание, они достаточно долго и старательно решают одну задачу, но быстро перейти к следующей им трудно. Другие легко переключаются в процессе учебной работы, но так же легко отвлекаются на посторонние моменты. У третьих хорошая организованность внимания сочетается с его малым объемом.

Встречаются невнимательные ученики, концентрирующие внимание не на учебных занятиях, а на чем-либо другом — на своих мыслях, далеких от учебы, рисовании на парте и т.д. Если такой ребенок смотрит в учебник, он не видит правило и упражнение, а целенаправленно изучает текст или рисунок, не имеющий отношения к сегодняшнему уроку. Внимание таких детей достаточно развито, но из-за отсутствия нужной направленности они производят впечатление рассеянных. Для большинства невнимательных младших школьников характерны сильная отвлекаемость, плохая концентрированность и неустойчивость внимания.

Развивая *произвольное внимание ребенка*, следует учитывать следующее:

— ему необходима внешняя организация внимания (анализируя рисунок, ребенок может использовать указку, переходя от одного объекта к другому; читая — использовать линейку или листок бумаги, чтобы «не потерять» строчку);

— нужен составленный план наблюдений;

— важно и необходимо иметь образец (учитель должен дать «образец» звука, чтобы ребенок мог выделить его в аккорде; в беседе привести к созданию мысленного образца домика, который ребенок нарисует — с определенными крышей, окнами и т.д.);

— ребенок должен научиться сосредоточиваться на существенном, отвлекаясь от непосредственного восприятия;

— следует ограничивать число одновременно решаемых ребенком задач;

— необходимо постепенно переходить от внешнего контроля над действиями ребенка (контроля со стороны учителя и родителей) к самоконтролю, осуществляемому ребенком<sup>1</sup>.

### 2.3.6. Воображение

Творческое воображение формируется в дошкольном возрасте, главным образом, в сюжетно-ролевой игре. В младшем школьном

---

<sup>1</sup> См.: Мир детства. Младший школьник.

возрасте воображение развивается, прежде всего, в учебной деятельности, хотя значимы также самостоятельное чтение ребенком книг и другие виды внешкольной деятельности. В это время «воображение ставится на службу решения... познавательных задач»<sup>1</sup>.

Интеллектуализация психических функций, характерная для младшего школьного возраста, приводит к тому, что образы воображения становятся «умными»: в них отражаются не случайные, а наиболее важные черты предметов.

Воображение развивается при изучении различных учебных дисциплин, включающих словесные описания и использование абстрактных схем и моделей. Ребенок представляет животных и растения, исторических деятелей и пейзажи — так появляются образы *воссоздающего воображения*. Развитию воображения способствуют сложные творческие задания — написать сочинение на определенную тему, описать путешествие, отталкиваясь от географической карты.

На протяжении младшего школьного возраста происходит ряд существенных изменений:

- воображение становится все более управляемым процессом;
- образы воображения, первоначально расплывчатые и неясные, становятся более точными и определенными;
- образы воображения, сначала фрагментарные или излишне детализированные, приобретают целостность, завершенность и освобождаются от лишних деталей;
- при этом образы усложняются: если в начале младшего школьного возраста в образе отражалось 2–3 момента, то в конце младшего школьного возраста — 4–5;
- в начале возрастного периода образы создаются чаще с опорой на конкретные предметы и действия, в конце периода — на основе слова;
- повышаются возможности переработки, изменения образов воображения<sup>2</sup>.

## 2.4. Развитие личности

### 2.4.1. Эмоционально-потребностная сфера

Младших школьников отличает *эмоциональная впечатлительность*, отзывчивость на все необычное и яркое. В то же время младший школьный возраст — время развития *произвольности*. Произ-

---

<sup>1</sup> Мир детства. Младший школьник. С. 190.

<sup>2</sup> Волков Б. С. Указ. соч. С. 78.

вольность проявляется во всем. Благодаря развитию произвольного внимания ребенок сосредоточивается на том, что не вызывает у него эмоционального отклика; развитие произвольной памяти позволяет ему заучивать любой, даже неинтересный материал. Становится произвольным и поведение в целом. Ребенок может поставить перед собой цель и прилагать усилия для того, чтобы ее достичь. Переломным моментом зарубежные психологи считают возраст 9 лет, когда начинают использоваться различные приемы волевого торможения. Появляется и умение владеть своими чувствами. Младший школьник пытается скрыть чувство стыда или сдерживать гнев, агрессивность больше выражается в словесной форме, ребенок не столько дерется, сколько грубит и дразнит.

Произвольное поведение младшего школьника может протекать и субъективно переживаться по-разному в зависимости от его мотивационной основы. Здесь возможны такие варианты: во-первых, ребенок преодолевает свои непосредственные желания ради малопривлекательных, но социально значимых целей. Он сознательно принимает какое-либо намерение и подчиняет ему поведение. Например, он решает делать уроки вместо того, чтобы смотреть телевизор или идти гулять. При этом происходит борьба мотивов: один мотив связан с удовлетворением сильной ситуативной потребности и более эмоционально привлекателен, другой (мотив-намерение) — имеет бóльшую ценность и в результате побеждает. Поведение, требующее такой регуляции и сопровождающееся переживанием волевого усилия, характерно для тех, кто не обладает достаточно сильной волей (Л. И. Божович)<sup>1</sup>.

Во-вторых, произвольное поведение разворачивается без борьбы мотивов и создания намерения действовать в пользу более ценного из них. Оно протекает естественно, без специальных усилий, поскольку определяется личностно значимыми потребностями и мотивами, доминирующими в иерархии мотивов школьника.

В учебной деятельности необходимы сильные мотивы, «запускающие» произвольность. Если у ученика слабая мотивация (не развиты познавательные и широкие социальные мотивы учения, мотивация достижения успеха), неизбежно возникнут проблемы с произвольным поведением. «Пока у ребенка не появится учебная мотивация или хотя бы ярко выраженный один из ее компонентов, нечего рассчитывать и на появление произвольности в учебе»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.

<sup>2</sup> Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. С. 30.

В младшем школьном возрасте развиваются сложные чувства и умение сопереживать другим — взрослым и сверстникам. Дружеские отношения в этом возрасте еще достаточно простые и ясные, но, тем не менее, дети многое осознают в своих отношениях. Интересен пример из дневника наблюдений за развитием сына, который вела известный отечественный психолог Н. А. Менчинская.

#### Пример из отечественной практики

«7 лет.

Саша сегодня говорит:

— Я больше с Борей не вожусь (четыре дня назад он называл его другом).

— Почему? — спрашиваю я.

— Я его звал к себе играть, а он не пришел, — отвечает Саша и продолжает далее: — Мой самый большой друг Саня, он такой маленький, такой смешной.

— А как же Эдик? — спрашиваю я.

— Об Эдике я не говорю, Эдик само собой.

Спрашиваю о Коле — дружит ли он теперь с ним.

— Нет, с Колей я не дружу, он любит хвастаться, он ябеда.

8 лет.

Был в гостях у Эдика. Возвращаясь от него, Саша серьезно мне говорит:

— Эдик с Аликом больше дружит, чем со мной. Я его спрашиваю: “Ты поедешь со мной в лагерь?”, а он говорит: “Как Алик”.

Потом после небольшой паузы Саша продолжает:

— А я знаю, с чего у них дружба началась. Алик ему дал наганчик на день пострелять»<sup>1</sup>.

В младшем школьном возрасте детская *любопытность* становится более содержательной, по сравнению с дошкольным детством, расширяется сфера интересующих проблем и явлений. Приобретая новые знания, дети интересуются космосом, происхождением Земли и человека, прошлым и будущим, природой наблюдаемых явлений, обнаруживают противоречия между сложившимися представлениями и новыми фактами, не просто задают вопросы, как дошкольники, а пытаются сами найти ответ. «Они спрашивают: “Есть ли жизнь на Марсе? А на других планетах? Почему пространство никогда не кончается? Что такое черные дыры? Где они находятся? А есть ли на Земле какой-нибудь предмет, который не назван? Существует ли волшебная древесина? Кто самый первый сказал, что стол — это стол?..

<sup>1</sup> Менчинская Н. А. Развитие психики ребенка (дневник матери). М., 1957. С. 177, 180.

А можно вернуться в прошлое? Какие были раньше книги? Мама, вот интересно, что нас ждет впереди?.. Почему снежинки такие пушистые, ведь вода превращается в лед? Почему говорят, что человек произошел от обезьяны, а не от синички, например, или чего-то еще?»<sup>1</sup>.

Итак, младших школьников интересуют отношения, складывающиеся между людьми, вопросы, связанные с устройством окружающего их мира. Они должны сохранить ту познавательную направленность, которая ярко проявилась в дошкольном детстве, когда ребенка называли «почемучкой». А чего хотят современные дети, к чему они стремятся, какие ценности приобретают?

Можно провести небольшой эксперимент, напомнив детям сказку о золотой рыбке, исполнившей три желания, и спросив, чего бы они у нее попросили. Большинство детей 7–9 лет хотят иметь какие-то определенные вещи — от куклы, велосипеда и компьютера («чтобы задачи решать») до джипа, катера и вертолета. Многие хотят «хорошо учиться» или «лучше всех учиться», «почаще получать пятерки и четверки».

Альтруистов немного, но они есть. Они желают, «чтобы на Земле был мир», «чтобы в стране было меньше жестокости», «чтобы не было войны и все жили дружно, а то мы все время смотрим программу “Время”, и как ни включишь телевизор, то и дело воюют, стреляют, убивают и взрывают без конца. Чтобы этого не было». В наше сложное время детей заботят не только войны и терроризм, но и резкое расслоение общества: они хотят, «чтобы все были богатыми — и бедные, и богатые».

Велико число детей, которые стремятся к личному материальному достатку, причем значительному. Эталон благополучия они приобретают главным образом благодаря фильмам и телепередачам. Они хотят иметь дома, «как у американцев», или квартиры с бассейнами. Одна 8-летняя девочка наиболее полно пояснила свое желание: «Когда вырасту, хочу большой двухэтажный дом с кожаной мягкой мебелью, бассейном, чтобы все на кухне было импортное — фритюрница, кофемолка, чайник “Тефаль”, микроволновая печь. Видеокамера чтобы была. Большая-большая ванная с телефоном, чтобы можно было поговорить, когда купаешься. Большая столовая с голубыми шторами. Чтобы был свой кабинет, там будут ко мне приходиться, и я буду подписывать бумаги. И чтобы в доме жила вся наша семья». В принципе ничего дурного в таких желаниях нет, во всяком случае, на данном возрастном этапе. Но сохранение подобной ориента-

---

<sup>1</sup> Шумакова Н. Б. Возраст вопросов. М., 1990. С. 31–32.

ции в будущем при невозможности удовлетворить сложившуюся сильную потребность в комфорте и при отсутствии других ценностей способно привести к тяжелым переживаниям или попыткам достичь цели любыми средствами.

Несмотря на то что желание «хочу быть богатым» звучит обычно чаще, чем «хочу много знать», для младших школьников характерна духовно-нравственная мотивация (привязанности, прежде всего к родителям, и разнообразные интересы), усиливающаяся от первого к четвертому классу<sup>1</sup>.

У многих детей сохраняются традиционные, «вечные» ценности — здоровье, реже ум, у девочек — красота («хочется быть красивой. Хотя самое главное ум, а не красота, красота должна быть на последнем месте»), у мальчиков — физическая сила («желаю быть самым сильным и непобедимым, хочу мускулатуру, как у Арнольда Шварценеггера»).

И наконец, есть дети, у которых очень рано возникла глубокая потребность в общении со сверстниками, в дружбе, в понимании. Она не характерна для младшего школьного возраста, и таких детей мало. Самыми большими желаниями для них становятся, например, такие: «Я хочу, чтобы меня любили все и понимали» (хорошо успевающая ученица третьего класса), «чтобы я встретила верного друга и он меня не оставил» (отличница из первого класса), «хочу, чтобы меня полюбила девочка, которую я люблю» (неуспевающий третьеклассник, второгодник)<sup>2</sup>.

Одним из наиболее распространенных желаний, как показывает приведенный неполный перечень, становится желание хорошо учиться. Оно возникает у детей с любой успеваемостью, хотя иногда бывает таким же несбыточным, как мечта о двухэтажном коттедже с бассейном. Как уже отмечалось, *учебная мотивация* занимает важное место в мотивационной системе любого младшего школьника.

Ребенок, пережив кризис 7 лет, приобретает *внутреннюю позицию школьника*. Он необычайно отзывчив на оценки и мнения по поводу его учебной деятельности. То, что у него получается и за что его хвалят, будь то математика или рисование, вызывает наибольшее желание работать, выполнить задание как можно лучше. Впрочем, в самом начале обучения дети (психологически готовые к школе) старательно делают все, что от них требует учитель, наделенный высшим авторитетом.

---

<sup>1</sup> См.: Кулагина И. Ю., Гани С. В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование.

<sup>2</sup> См.: Кулагина И. Ю. Младшие школьники: особенности развития. М., 2009.

Ребенка побуждают учиться разнообразные мотивы. Прежде всего, это социальные мотивы учения, среди которых главное место занимает мотив получения высокой отметки. Высокие отметки для маленького ученика — источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Когда ребенок учится успешно, его хвалят и учитель, и родители, его ставят в пример другим детям, его особенно значительные успехи отмечают сладостями или подарком — в зависимости от семейных традиций. Более того, в классе, где мнение учителя — решающее, высокие отметки и прочие оценки обеспечивают соответствующий статус.

Другие широкие социальные мотивы учения — долг, ответственность, необходимость получить образование («быть грамотным», как говорят дети) и т.п. — тоже осознаются учениками, придают определенный смысл их учебной работе. Но они остаются только «знаемыми», по выражению А. Н. Леонтьева. Отметка — реально действующий мотив; чтобы получить высокую отметку или похвалу, ребенок готов немедленно сесть заниматься и старательно выполнить все задание. Абстрактное для него понятие долга или далекая перспектива продолжить образование в вузе непосредственно побуждают его к учебной работе не могут. Тем не менее, социальные мотивы учения важны для личностного развития школьника, и у детей, хорошо успевающих с первого класса, они достаточно полно представлены в мотивационных системах.

Необходимо сделать важную оговорку: становление учебной мотивации зависит от успеваемости детей, и в настоящем материале рассматривается ученики, успешно обучающиеся в школе. Неуспевающие учащиеся — особая категория детей, личностное развитие которых протекает своеобразно, и этот вариант развития будет прослежен далее (см. гл. 3).

Широкие социальные мотивы соответствуют ценностным ориентациям, которые дети берут у взрослых, в основном усваивая в семье. Что самое ценное, значимое в школьной жизни?

Г. А. Цукерман расспрашивала первоклассников, проучившихся только одну четверть, о том, что им нравится и не нравится в школе. Будущие отличники с самого начала ценят учебное содержание и школьные правила: «Нравятся математика и русский, потому что там все интересно», «Нравятся уроки. Не нравится, что мальчики расстраивают Маргариту Павловну», «Нравится, что уроки задают», «Надо, чтобы все были хорошие, послушные». Будущие троечники, начиная свою школьную жизнь, еще не приобрели этих «взрослых» ценностей, не ориентируются на существенные стороны обучения. Они дают другие ответы: «Нравится,

что в школе бывают каникулы», «Нравится продленка, там все играем, гуляем»<sup>1</sup>.

В некоторых сложных случаях социальные мотивы учения могут стать важным фактором, буквально спасающим распадающуюся учебную деятельность. Н. И. Гуткина приводит интересный пример.

### Пример из отечественной практики

«7-летнего первоклассника Сережу привела ко мне учительница с просьбой проверить память ученика, так как он ничего не помнил... Мы остались с Сережей наедине, и я заметила, что он очень смущен и напряжен. Смятение мальчика подсказало мне, что дело тут не в памяти...

— Здравствуй, как тебя зовут?

— Сережа.

— Сережа, что вам на дом по чтению задали?

— Не помню.

— А что на уроке чтения делали?

— Не помню.

— Не помнишь, ну ладно. Наверное, вы составляли рассказ по картинке.

— Нет, мы рассказ читали.

— О чем рассказ?

— Не помню.

— Наверное, о животных?

— Нет, о мальчике и девочке. Они яблоню и грушу сажали.

— А как звали мальчика и девочку?

— Ваня и Таня...

— Хорошо, а что на дом задали?

— Не помню.

— Наверное, рассказ по картинке, которая на этой же странице находится?

— Нет, на той странице, где рассказ, никакой картинки нет.

— А где находится картинка, по которой вам задали рассказ?

— На странице 21.

Сказав это, он покраснел и опустил глаза...

Было ясно, что он очень старался ввести в заблуждение и меня относительно возможностей своей памяти... Я наклонилась к нему и прошептала на ухо:

— Знаешь, все уже догадались, что ты на самом деле все помнишь.

Ребенок посмотрел на меня внимательно и ответил:

— Я подозревал это.

Со следующего дня Сережа перестал говорить дома и в школе «не помню», нормально отвечал на уроках... Почему же мальчик решил притворяться, что ничего не помнит?

<sup>1</sup> См.: Цукерман Г. А. Школьные трудности благополучных детей.

...Ссылка на невозможность что-либо запомнить необходима мальчику для удовлетворения существующей у него потребности не быть плохим учеником, ничего не делая при этом. Надо отдать должное хитроумности мальчугана, подметившего, что просто лень и дефект развития (невозможность запоминания) вызывают у взрослых разные реакции: первая — порицание, второй — тревогу... Поняв, что он “разоблачен”, Сережа стал прилежно учиться. Ведь иначе теперь он уже не мог удовлетворить существующую у него потребность в хорошем отношении учителя.

Можно сказать, что случай “на всякого мудреца довольно простоты” иллюстрирует доминирование социальных мотивов учения в учебной мотивации первоклассника. Именно эти мотивы заставили Сережу учиться, когда хитрость его была раскрыта. Вместе с тем следует отметить, что поведение ученика во многом было обусловлено практически отсутствующим у него познавательным интересом»<sup>1</sup>.

---

Познавательные интересы — важное звено в системе учебной мотивации. Глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета в начальных классах встречается редко, обычно он сочетается с ранним развитием специальных способностей. Детей, считающихся одаренными, с преобладающим познавательным интересом — единицы, большинству младших школьников присущи интересы не слишком высокого уровня. Но хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе самые сложные, учебные предметы. Они ситуативно, на разных уроках, при изучении разнообразного учебного материала, дают всплески интереса, подъемы интеллектуальной активности.

Принято считать, что самый значимый аспект познавательной мотивации и мотивации учения в целом — так называемые *учебно-познавательные мотивы*, мотивы самосовершенствования. Если ребенок в процессе обучения начинает радоваться тому, что он что-либо узнал, понял, чему-либо научился, значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности. К сожалению, даже среди хорошо успевающих учеников детей, имеющих учебно-познавательные мотивы, немного.

Познавательная потребность может не удовлетворяться в школе. Когда сильная познавательная мотивация не реализуется вообще, а социальные мотивы учения практически отсутствуют, такое строение мотивационной сферы приводит к значительным сложностям. Интересен пример из исследований Н. И. Гуткиной.

---

<sup>1</sup> Гуткина Н. И. Несколько случаев из практики школьного психолога. М., 1991. С. 5–7, 14.

«Впервые я услышала о Саше от его мамы, когда он учился в четвертом классе. Мать была очень обеспокоена поведением сына, который, по ее словам, ничем не интересовался, учился весьма посредственно, но, что больше всего пугало ее, мог подолгу сидеть, ничего не делая, с пустыми неподвижными глазами. Такое опенение случилось с ним не только дома, но и в школе, и на улице. Так, в школе он мог, забывшись, просидеть всю контрольную, а потом сдать чистый листок...

Передо мной был мечтатель, живший в вымышленном мире, куда он уходил от окружающей его действительности... Мир, в котором он жил, был для него скучен. Я решила попробовать перевести содержание грез ребенка в содержание его реальной деятельности и посоветовала Сашиной маме записать его в кружок юных астрономов...

Прошло какое-то время, и мать мальчика сказала, что сын ее меняется на глазах: он перестал сидеть, ничего не делая, в школе нормально участвует, с нетерпением ждет занятий в кружке, а в свободное время читает книги по астрономии и рассуждает о высоких материях...

Странности Сашиного поведения происходили от субъективно воспринимаемой им пустоты окружающего мира, в котором он не мог найти себе места... Можно сказать, что грезы были его защитной реакцией. Но как только его жизнь наполнилась всепоглощающим интересом, сразу же отпала необходимость в защите, структурировалось все поведение мальчика. Те личностные перемены, которых долгое время не могли добиться учителя и мать, появились с возникновением “определенной” познавательной потребности (в виде интереса к астрономии), наполнившей смыслом всю его жизнь»<sup>1</sup>.

---

Еще один важный вид учебной мотивации — *мотивация достижения*. Мотивация достижения в любой деятельности состоит из двух мотивационных тенденций — мотивации достижения успеха и избегания неудачи. У каждого человека обычно преобладает та или иная тенденция: одни нацелены на успех, другие главным образом стремятся избежать провала, неприятностей в связи с несделанной или плохо сделанной работой и т.п.

В начальных классах мотивация достижения нередко становится доминирующей. У детей с достаточно высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха — желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. И хотя она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы (отметки и одобрения взрослых), все же ориентирует ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки, тем самым способствуя

---

<sup>1</sup> Гуткина Н. И. Несколько случаев из практики школьного психолога. С. 15–18.

формированию саморегуляции. Мотивация достижения успеха наряду с познавательными интересами — наиболее ценный мотив, ее следует отличать от престижной мотивации.

*Престижная мотивация*, менее распространенная, чем мотивация достижения, характерна для детей с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. Она побуждает ученика учиться лучше одноклассников, но, как уже отмечалось, приводит к ряду побочных негативных эффектов. Она характерна для отличников, детей с высокими способностями. Если же престижная мотивация сочетается со средними способностями, то глубинная неуверенность в себе, обычно не осознаваемая ребенком, наряду с завышенным уровнем притязаний приводят к аффективным реакциям в ситуации неуспеха.

С мотивацией достижения связано то, что зарубежные психологи называют атрибуцией успеха и неудачи. Что послужило причиной успеха — я сам, мои способности, мое старание или мне просто повезло — попалась легкая задача, у учительницы было хорошее настроение? А кто виноват в низкой отметке — я сам или так сложились обстоятельства, сосед по парте мешал, ручка не писала? Дети с преобладающей мотивацией достижения успеха чаще объясняют свой успех высокими способностями (что наиболее «выгодно» для самооценки), а неудачу — недостаточным старанием, иногда невезением. Дети с сильной тенденцией к избеганию неуспеха, наоборот, склонны относить успех за счет везения, а неудачу объяснять недостатком способностей и отчасти — приложенных усилий<sup>1</sup>.

#### 2.4.2. Самосознание

В младшем школьном возрасте личностное развитие ребенка в значительной степени определяется учебной деятельностью, ее результативностью. Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы детей — центральная в это время. От оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Непосредственно влияет школьная оценка и на становление *самооценки*. Ориентируясь на оценку учителя, дети сами считают себя и своих сверстников отличниками, двоечниками и троечниками, хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения становится по существу оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка в классе.

---

<sup>1</sup> См.: Хекхаузен Х. Указ. соч.

У отличников и некоторых хорошо успевающих детей может сложиться *завышенная самооценка*: такие дети постоянно ждут самых высоких оценок в свой адрес и достаточно тяжело переживают не только отсутствие похвалы, но и чужую пятерку. Поставленная им четверка может вызвать острую эмоциональную реакцию — обиду, слезы, непонимание, за что поставлена отметка, даже обвинения учителя в несправедливости.

У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки расшатывают их уверенность в себе, в своих возможностях; к концу начальных классов самооценка снижается (своеобразие самосознания таких учеников рассмотрено в гл. 3).

Гармоничное развитие личности предполагает становление относительно высокой адекватной самооценки и формирование *чувства компетентности*, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность — основная для младшего школьника, и, если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается. Интересно, что дети осознают важность компетентности именно в сфере обучения. По данным М. Э. Боцмановой и А. В. Захаровой, описывая качества наиболее популярных сверстников, младшие школьники указывают в первую очередь на ум и знания<sup>1</sup>.

Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только содержательно оценивать работу учеников (не просто поставить отметку, а дать соответствующие пояснения), не только обучить их единым принципам оценки, но и создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке. Они оценивают только конкретную работу, но не личность, не сравнивают детей между собой, не призывают всех брать пример с отличников, ориентируют учеников на индивидуальные достижения — чтобы завтрашняя работа была лучше вчерашней. Они не захваливают хороших учеников, особенно тех, что достигают высоких результатов без особого труда. И наоборот, поощряют малейшее продвижение в учении слабого, но старательного ребенка.

Создание благоприятной психологической атмосферы предполагает не только владение педагогом определенными приемами оценки и способами общения с классом. На каждом уроке каждый ученик непосредственно чувствует отношение к себе учителя, его

---

<sup>1</sup> См.: Захарова А. В. Генезис самооценки. Тула, 1998.

*ожидания.* Ожидания проявляются не только в прямых обращениях типа: «Не тяни руку, Тельнов, все равно глупость скажешь!» или «Маша у нас как всегда все знает». Они «прочитываются» детьми в тоне, взгляде учителя, его мимике, улыбке. Есть ученики, от которых ждут многого, есть и такие, от которых ничего хорошего не ждут.

Позитивные ожидания имеют поразительный развивающий эффект, названный *эффектом Пигмалиона* (см. параграф 4.2). Взрослый человек, верящий в возможности ребенка, в его лучшие качества, подобен мифическому Пигмалиону, силой своей любви ожившему мраморную статую.

Верно и обратное. Если ребенку постоянно демонстрировать свои худшие опасения, низкие ожидания, они тоже, скорее всего, сбудутся. Когда ребенку говорят, что он ленив и бездарен, что он хулиган и бездельник, велика вероятность того, что он станет таким, каким его видят значимые для него взрослые. По этой причине во всех психотерапевтических руководствах подчеркивается необходимость, прежде всего, исключить «убийственные» для детей оценки и прогнозы.

Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с детьми. Большое значение имеют стиль *семейного воспитания*, принятые в семье ценности. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке не критичности, и рано осознают свою исключительность. В семьях, где растут дети с высокой, но не завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с заниженной (не обязательно очень низкой) самооценкой пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути — бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу. Родители таких детей включаются в их жизнь только когда возникают конкретные проблемы, в частности с успеваемостью, а обычно мало интересуются их занятиями и переживаниями.

Отношение к себе как к ученику в значительной мере определяется семейными ценностями. У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят родителей, — поддержание престижа (разговоры дома вращаются вокруг вопроса: «Кто в классе получил пятерки?»), послушание («Тебя сегодня не ругали?») и т.д. В самосознании маленького школьника смещаются акценты, когда родителей волнуют не учебные, а быто-

вые моменты его школьной жизни («Как вас сегодня кормили?») или вообще мало что волнует — школьная жизнь почти не обсуждается или обсуждается формально. Достаточно равнодушный вопрос: «Что было сегодня в школе?» — рано или поздно приведет к соответствующему ответу: «Нормально», «Ничего особенного». Как показала Г. А. Цукерман, ценности учения детей и их родителей полностью совпадают в первом классе и расходятся к четвертому классу<sup>1</sup>.

Родители задают и исходный *уровень притязаний* ребенка — то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех и вместе с мамой или бабушкой переживают четверку как трагедию. Их представления о будущем столь же оптимистичны: их ожидают необычная профессия, материальное благополучие и популярность. Дети с низким уровнем притязаний и невысокой самооценкой не претендуют на многое ни в настоящем, ни в будущем. Они не ставят перед собой высоких целей в учебе и будущей взрослой жизни, их планы просты и туманны. В данном контексте показательны рассказы двоих первоклассников, отвечавших на вопрос А. И. Липкиной: «Каким ты представляешь себя через 10–15 лет, когда ты будешь взрослым?»

#### Пример из отечественной практики

«Володя П. (самооценка повышенная): “Я представляю себя высоким, ростом в два метра. Я буду широкоплечим. Я сконструирую новую машину и полечу со своим другом Р. на Марс. Мы с ним сделаем планетоход и будем ездить с ним по Марсу и фотографировать все. Потом мы прилетим обратно. О нас будут писать в газетах и везде будут наши портреты”.

Наташа С. (самооценка пониженная). (*После паузы*): “Когда я вырасту, я думаю быть смелой, ничего не бояться (*пауза*)... Я хочу хорошо работать. Не знаю еще, кем буду, но я хочу быть врачом, может быть, детским врачом. Я люблю маленьких (*пауза*)... Но я не знаю, сумею ли, надо же очень хорошо учиться, чтобы поступить в медицинский институт. Надо быть отличницей. Потом еще надо быть смелой. Я даже когда хорошо знаю урок, боюсь, когда меня вызывают”<sup>2</sup>.

Повторим эксперимент А. И. Липкиной. Какими видят себя в будущем современные хорошо успевающие дети?

Максим Ж. (третий класс, самооценка адекватная, уровень средневысокий): «Я еще не решил, кем и каким я стану, когда вырасту, но, вероятнее всего, я буду программистом. Мой дом будет большим и находиться

<sup>1</sup> См.: Цукерман Г. А. Школьные трудности благополучных детей.

<sup>2</sup> Липкина А. И. Самооценка школьника. С. 21–22.

будет рядом с морем. Если я женюсь, то жена будет простой девушкой, а не “новой русской”. У нас будет двое детей — мальчик и девочка. Я хочу, чтобы мои дети росли в добром мире. И я буду понимать каждый их поступок. Сына я назову Максимом, а дочь — именем мамы».

Вася Н. (третий класс, самооценка адекватная, уровень средневысокий): «Когда я закончу школу, поступлю в спортивный институт. Закончу его и пойду работать. Работать я буду милиционером. Женюсь в 25 лет. Моя жена не будет ругаться, будет умной, будет хорошо готовить и в последнюю очередь будет красива. Я хочу иметь двоих детей — мальчика и девочку. Своих детей я буду учить плавать, каратэ, умному».

Катя Я. (третий класс, самооценка адекватная, уровень средний): «Я думаю, что, когда я вырасту, буду работать учителем литературы. Я не буду бедной, потому что буду еще подрабатывать фотомоделью — у меня длинные ноги и тонкая фигура. Работа в школе с детьми — это для души, а в агентстве — для хорошей зарплаты. Моим мужем станет только тот мужчина, который полюбит меня по-настоящему. Я создам большой, уютный, светлый дом, с музыкой и детьми. Также в моем доме будут жить животные, которых принесут в дом мои дети. Семеймы обязательно будем путешествовать по странам, а на маленькой даче в Переделкино нас всегда будут ждать мои папа, мама и, наверное, старший брат».

Аня А. (третий класс, самооценка адекватная, уровень средний): «Вырасту, закончу школу и буду секретаршей. Эта работа мне нравится тем, что надо уметь работать на компьютере, хорошо выглядеть и красиво одеваться, да и зарплата больше, чем у мамы. Когда стану взрослой, покрашу волосы, научусь водить машину и буду заниматься аэробикой»<sup>1</sup>.

---

Современные дети с достаточно высокой адекватной самооценкой уверены в себе, в своих возможностях обеспечить себе счастливую жизнь. Для них характерна относительная реалистичность в подходе к профессиям и с точки зрения их доступности, и с точки зрения получаемой зарплаты; большая меркантильность по сравнению с началом 1970-х гг. Вторая отличительная черта — ориентация не только на профессию, но и на семью, причем не только у девочек, но и у мальчиков.

Когда ребенок приходит в школу, он принимает ценности и притязания родителей, но позднее он в большей или меньшей мере начинает ориентироваться на результаты своей деятельности, реальную успеваемость и место, занимаемое среди сверстников. Школа и семья — внешние факторы развития самосознания. Его становление зависит и от развития рефлексивного мышления. К концу младшего школьного возраста появляется *рефлексия*, и тем самым создаются новые возможности для формирования

---

<sup>1</sup> См.: Кулагина И. Ю. Младшие школьники: особенности развития.

самооценки достижений и личностных качеств. Самооценка становится в целом более адекватной и дифференцированной, суждения о себе — более обоснованными. В то же время наблюдаются значительные индивидуальные различия. Следует особо подчеркнуть, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень крайне сложно.

### 2.4.3. Черты характера

Характер окончательно формируется в подростковом возрасте. В этом возрастном периоде — переходном от детства к зрелости — складывается определенный тип характера, при котором одна или несколько черт ярко выражены, а часть черт выражена слабо.

Особенности характера подростков в их крайних, дисгармоничных проявлениях изучал *Андрей Евгеньевич Личко* (1926—1996), профессор, доктор медицинских наук, заместитель директора Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева. Он разработал типологию акцентуаций характера и психопатий у подростков, несколько отличающуюся от типологии акцентуированных личностей, разработанной для взрослых людей выдающимся немецким психиатром *Карлом Леонгардом* (1904—1988)<sup>1</sup>. В работах А. Е. Личко можно найти и сведения о выраженности некоторых черт характера в детстве.

Как считают психиатры, до подросткового возраста следует говорить не о патологии характера, даже не о крайних вариантах нормы, а «лишь об отдельных акцентуированных чертах» (от лат. *accentus* — ударение), — чрезмерно выраженных, заостренных)<sup>2</sup>.

Существуют наследственные предпосылки к развитию отдельных черт характера, но насколько эти черты будут выражены, зависит от воспитания. Воспитание может сгладить неблагоприятные черты или, наоборот, усилить их.

К видам воспитания, не адекватным задачам развития личности ребенка и приводящим к становлению дисгармоничного характера, относят главным образом:

- гипоопеку, безнадзорность;
- гиперопеку;
- воспитание по типу Золушки;
- воспитание по типу кумира семьи;
- воспитание в условиях повышенной моральной ответственности (см. параграф 4.1)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> *Леонгард К.* Акцентуированные личности. Ростов н/Д : Феникс, 1997.

<sup>2</sup> *Личко А. Е.* Типы акцентуаций и психопатий у подростков. М. : Апрель Пресс, Эксмо-Пресс, 1999. С. 11.

<sup>3</sup> Там же. С. 258.

В то же время дети с предрасположенностью к развитию разных черт характера по-разному реагируют на эти неблагоприятные условия. Один и тот же вид «неправильного воспитания» может оказаться разрушающим для одного ребенка (и позднее привести к явной акцентуации характера или психопатии) и вполне терпимым (не имеющим тяжелых последствий) для другого.

---

**Акцентуации характера** — это «крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим»<sup>1</sup>.

**Психопатии** — это «такие аномалии характера, которые, по словам П. Б. Ганнушкина, «...определяют весь психический облик индивидуума, накладывая на весь его душевный склад свой властный отпечаток», «в течение жизни... не подвергаются сколько-нибудь резким изменениям» и «мешают... приспособиться к окружающей среде»<sup>2</sup>.

---

А. Е. Личко установил 11 типов характера (типов акцентуаций характера и психопатий), проявляющихся в подростковом возрасте. Не все из них очевидны в детстве. В младшем школьном возрасте можно наблюдать два типа характера — шизоидный и психастенический. У некоторых детей при обучении в первых классах школы складывается неустойчивый тип характера (хотя чаще он формируется в подростковом возрасте). Кроме того, в младшем школьном возрасте прослеживаются некоторые особенности, свойственные гипертимному, истероидному, эпилептоидному и сензитивному типам характера.

Черты *шизоидного типа характера* проявляются раньше, чем особенности всех других характеров. В дошкольном детстве ребенок обращает на себя внимание эмоциональной холодностью, избеганием сверстников, играми в одиночестве. Еще до поступления в школу отчетливо видна одна из основных черт шизоидного характера — замкнутость, неконтактность. «С первых детских лет поражает ребенок, который любит играть один, не тянется к сверстникам, избегает шумных забав, предпочитает держаться среди взрослых, иногда подолгу молча слушая их беседы. К этому может добавляться какая-то недетская сдержанность в проявлении чувств, которая воспринимается как холодность»<sup>3</sup>. Младший

---

<sup>1</sup> Личко А. Е. Указ. соч. С. 12.

<sup>2</sup> Там же. С. 7.

<sup>3</sup> Там же. С. 179.

школьник с шизоидным типом характера держится обособленно в классе и не страдает от того, что не включен в систему интенсивного общения одноклассников.

Главная черта *психастенического типа характера* — тревожная мнительность. Становлению психастении способствует воспитание в условиях повышенной моральной ответственности. Ребенок боится не оправдать слишком высокие ожидания родителей или возложенные на него слишком трудные обязанности. Поскольку при достижении младшего школьного возраста и надежды родственников, и обязанности, в основном, связаны с учением, психастенический тип характера складывается после поступления в школу.

«Психастенические проявления в детстве незначительны и ограничиваются робостью, пугливостью, моторной неловкостью, склонностью к рассуждательству и ранними “интеллектуальными интересами”... Критическим периодом, когда психастенический характер развертывается почти во всей полноте, являются первые классы школы. В эти годы безмятежное детство сменяется первыми заботами — первыми требованиями к чувству ответственности. Подобные требования представляют один из самых чувствительных ударов для психастенического характера...

Родители лелеют слишком большие надежды на успехи своего чада, требуя только отличной учебы или заметных достижений в какой-либо престижной для них области — в занятиях музыкой или языками, или отдавая дань какой-либо очередной моде вроде фигурного катания на коньках. Склонный к психастении ребенок не остается безучастным к родительским надеждам, чутко воспринимая эти высокие экспектации и страшится их не оправдать, дабы не потерять всей полноты родительского внимания и любви»<sup>1</sup>.

У такого ребенка, страстно привязанного к близким родственникам, возникает тревога: «как бы чего не случилось». Но постепенно, по мере успешного обучения, давление на его чувство ответственности становится привычным, и тревожная мнительность в конце младшего школьного возраста обостряется в наиболее сложных ситуациях, таких как экзамен.

Главная черта *неустойчивого типа характера* — неустойчивость поведения из-за стремления к удовольствиям, развлечениям, безделью. С дошкольного детства дети непослушны, непоседливы, но трусливы, боятся наказаний, легко подчиняются более активным сверстникам. С первых классов не хотят учиться и занимаются только при постоянном строгом контроле.

---

<sup>1</sup> Личко А. Е. Указ. соч. С. 171—172.

«Неустойчивый тип выдает себя либо уже при поступлении в школу с необходимостью сменить удовольствие игр на регулярный учебный труд, либо с пубертатного периода, когда спонтанно складывающиеся группы сверстников позволяют вырваться из-под родительской опеки».

В случаях, когда *неустойчивый тип характера* складывается в начале младшего школьного возраста, этому способствует гипопека как стиль семейного воспитания — «отсутствие надзора, постоянного твердого руководства, даже принуждения к занятиям». «Предоставленные себе» дети «с первых классов школы начинают прогуливать уроки, все дни проводить на улице, быстро оказываются в асоциальных компаниях». «Еще детьми они начинают курить, легко идут на мелкие кражи».

Детей с неустойчивым типом характера отличают «праздный образ жизни, уклонение от всякого труда, желание жить сегодняшним днем и любыми путями заполучить удовольствия и развлечения, полное равнодушие к вопросам морали»<sup>1</sup>.

*Гипертимный тип характера* формируется в подростковом возрасте. При данном типе характера проявляются, в частности, общительность и высокая активность (их можно наблюдать уже в младшем школьном возрасте). Но такие ценные по сути черты характера вызывают определенные проблемы в школе. Повышенная общительность отвлекает ребенка от учебных занятий. Высокая активность приводит к тому, что ученик не может систематически, кропотливо исполнять рутинную работу и не всегда вписывается в дисциплинарные рамки.

Такие дети еще в дошкольном детстве «отличаются большой подвижностью, общительностью, болтливостью, чрезмерной самостоятельностью, склонностью к озорству, недостатком чувства дистанции в отношении к взрослым. С первых лет жизни они везде вносят много шума, любят компании сверстников и стремятся командовать ими. Воспитатели детских учреждений жалуются на их неугомонность...

Первые трудности могут выявиться при поступлении в школу. При хороших способностях, живом уме, умении все схватывать на лету обнаруживаются неусидчивость, отвлекаемость, недисциплинированность. Учатся поэтому очень неровно — то блеснут пятерками, то “нахватают” двоек»<sup>2</sup>.

Основная черта *истероидного типа характера* — демонстративность. И хотя этот тип характера формируется в подростковом

---

<sup>1</sup> Личко А. Е. Указ. соч. С. 9, 262, 224, 254.

<sup>2</sup> Там же. С. 122.

возрасте, *демонстративность* обычно проявляется в детстве, в том числе в младшем школьном возрасте (подробнее см. параграф 3.5).

А. Е. Личко охарактеризовал данный тип характера следующим образом: «Истероидные черты нередко проявляются с ранних лет. Такие дети не выносят, когда при них хвалят других, когда другим уделяют больше внимания. Игрушки им быстро надоедают. Желание привлечь к себе взоры, слушать восторги и похвалы становится насущной потребностью. Они охотно перед зрителями читают стихи, танцуют, поют, и многие из них действительно обнаруживают неплохие артистические способности. Успехи в учебе в первых классах во многом определяются тем, ставят ли их в пример другим»<sup>1</sup>.

Эпилептоидный тип характера формируется в подростковом возрасте, но некоторые его черты могут проявиться в детстве. Подросткам с *эпилептоидным типом характера* свойственны, в частности, «душевная жестокость, себялюбие, эгоизм, расчетливость, тяготение к материальным благам и собственному благополучию за счет ущерба и несчастий других, аффективная несдержанность»<sup>2</sup>. В детстве эти черты находят своеобразное выражение. *Аффективная несдержанность* или аффективная взрывчатость — склонность к дисфориям, длящимся долго, от нескольких часов до нескольких дней, при злобно-тоскливом настроении и усиливающимся раздражении, находящем повод для бурной разрядки.

«Дисфории проявляются капризами, стремлением нарочито изводить окружающих, хмурой озлобленностью. Рано могут обнаружиться садистские склонности — такие дети любят мучить животных, исподтишка дразнить и бить младших и слабых, издеваться над беспомощными и неспособными дать отпор. В детской компании они претендуют не просто на лидерство, а на роль властелина, устанавливающего свои правила игр и взаимоотношений, диктующего всем и все, но всегда выгодно для себя. Можно видеть также недетскую бережливость одежды, игрушек, всего “своего”. Любые попытки покуситься на их детскую собственность вызывают крайне злобную реакцию.

В первые школьные годы выступает мелочная скрупулезность в ведении тетрадей, всего ученического хозяйства, но эта повышенная аккуратность превращается в самоцель и может полностью заслонить суть дела, саму учебу»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Личко А. Е. Указ. соч. С. 210.

<sup>2</sup> Там же. С. 255.

<sup>3</sup> Там же. С. 193—194.

*Сензитивный тип характера* обычно складывается к концу подросткового возраста — началу юности. Одна из главных черт характера — высокая чувствительность к внешним оценкам — может проявляться и раньше, в том числе в младшем школьном возрасте. Вызывает тревогу отношение окружающих, возможность низких оценок или насмешек. В школе может возникать беспокойство по поводу любой оценочной ситуации — вызова к доске, контрольной работы, экзамена.

Детям присущи «пугливость и боязливость. Такие дети часто боятся темноты, сторонятся животных, страшатся остаться одни. Они чуждаются слишком бойких и шумных сверстников, не любят чрезмерно подвижных и озорных игр, рискованных шалостей, избегают больших детских компаний, чувствуют робость и застенчивость среди посторонних, в новой обстановке и вообще не склонны к легкому общению с незнакомыми людьми. Все это иногда производит впечатление замкнутости, отгороженности от окружающего... Однако с теми, к кому эти дети привыкли, они достаточно общительны. Сверстникам они нередко предпочитают игры с малышами, чувствуя себя среди них увереннее и спокойнее... К родным они иногда обнаруживают чрезвычайную привязанность, даже при холодном к ним отношении или суровом обращении с ними. Отличаются послушанием, часто слышат “домашним ребенком”.

Школа пугает их скопищем сверстников, шумом, возней и драками на переменах, но привыкнув к одному классу и даже страдая от некоторых соучеников, они крайне неохотно переходят в другой коллектив. Учатся обычно старательно. Пугаются всякого рода проверок, контрольных, экзаменов. Нередко стесняются отвечать перед классом, боясь сбиться, вызвать смех, или наоборот, отвечают меньше того, что знают, чтобы не прослыть выскочкой или чрезмерно прилежным учеником среди одноклассников»<sup>1</sup>.

## Практикум

### Вопросы для самоконтроля

Представьте себе школьную ситуацию. Ответьте на вопросы:

а) ребенок 7 лет, поступающий в школу, неверно решает задачи Ж. Пиаже. Можно ли что-либо сказать о перспективах его обучения в школе?;

б) ребенок поступил в первый класс, но учебную задачу не принимает или быстро забывает, отвлекается, поворачивается к соседям или сползает под парту. Какая сфера недостаточно развита у этого ребенка? Что может сделать учитель? Изложите ваш прогноз развития данной ситуации;

---

<sup>1</sup> Личко А. Е. Указ. соч. С. 161–162.

в) поступивший в первый класс ребенок обижается на любое, самое незначительное замечание учителя, бросает работу, часто плачет. По каким параметрам он оказался не готов к школьному обучению? Дайте ваш прогноз развития данной ситуации;

г) первоклассник требует к себе повышенного внимания. Не зная ответа, поднимает руку, чтобы его спросили, задает учителю много вопросов, обижается или сердится, если учитель не обращается к нему часто. Чем может быть вызвано такое поведение? Как должен реагировать на это учитель?

### Практическое задание

Используя методики, предназначенные для изучения разных аспектов личности и межличностных отношений детей (Приложение 1), проведите исследование с двумя младшими школьниками, обучающимися в 1-м и 4-м классах. Что из полученных вами данных отвечает возрастным закономерностям развития?

### Тесты

Выберите один или два ответа, которые считаете правильными.

1. Младший школьный возраст представляет собой период развития:
  - а) личностной рефлексии;
  - б) произвольности;
  - в) этических представлений.
2. Для младшего школьного возраста характерно появление и развитие:
  - а) внеучебных увлечений;
  - б) глубоких дружеских отношений со сверстниками;
  - в) учебной мотивации.
3. В понятии «социальная ситуация развития», в отличие от понятия «социальный фактор развития»,
  - а) отмечается процесс взаимодействия ребенка и общества;
  - б) делается акцент на собственной активности ребенка;
  - в) подчеркивается воздействие общества на психическое развитие ребенка.
4. Социальной ситуацией развития становится ситуация обучения:
  - а) с 6 лет, если ребенок идет в это время в школу;
  - б) с 7 до 11 лет;
  - в) с 7 лет до окончания школы.
5. Ведущей деятельностью на каждом возрастном этапе становится:
  - а) деятельность, в которой дифференцируются и формируются основные психические процессы;
  - б) деятельность, которой ребенок посвящает больше всего времени;
  - в) деятельность, от которой зависят изменения личности, наблюдаемые в данный период.

- 6.** В структуре учебной деятельности основным звеном является:
- учебная задача и учебные операции;
  - мотивация;
  - контроль и оценка.
- 7.** Доминирующей психической функцией в младшем школьном возрасте становится:
- память;
  - речь;
  - мышление.
- 8.** Ребенок поступает в школу с развитым:
- рефлексивным мышлением;
  - образным мышлением;
  - формально-логическим мышлением.
- 9.** К новообразованиям младшего школьного возраста относят:
- познавательную рефлекссию;
  - личностную рефлекссию;
  - ориентировку в пространстве и времени.
- 10.** Для развития психических функций в младшем школьном возрасте характерна:
- спонтанность;
  - интеллектуализация;
  - произвольность.
- 11.** Начиная с 7 лет интенсивно развивается:
- ситуативная речь;
  - эгоцентрическая речь;
  - внутренняя речь.
- 12.** В младшем школьном возрасте развивается:
- смысловая память;
  - непроизвольная память;
  - произвольная память.
- 13.** Способствуют развитию творческого потенциала ребенка:
- познавательная мотивация;
  - престижная мотивация;
  - мотивация достижения успеха.
- 14.** Внутренняя позиция школьника появляется:
- в конце дошкольного детства;
  - во время кризиса 7 лет;
  - в начале младшего школьного возраста.
- 15.** Познавательную мотивацию ослабляет:
- чувство долга;
  - награда;
  - успех.

**16.** По данным Л. И. Божович, отношение к учению младших школьников начинает снижаться:

- а) с 1-го класса;
- б) со 2-го класса;
- в) с 3-го класса.

**17.** Компенсаторная самооценка в младшем школьном возрасте характерна для:

- а) отличников;
- б) хорошо успевающих;
- в) неуспевающих.

**18.** Адекватная самооценка характерна:

- а) для хорошо успевающих младших школьников;
- б) неуспевающих младших школьников;
- в) отличников с высоким уровнем притязаний.

**19.** Первые классы школы становятся критическим периодом развития:

- а) лабильного характера;
- б) психастенического характера;
- в) астено-невротического характера.

**20.** В детстве ранее, чем особенности характера всех других типов, проявляются черты:

- а) неустойчивого характера;
- б) циклоидного характера;
- в) шизоидного характера.

## Глава 3

# ВАРИАНТЫ РАЗВИТИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

---

В результате освоения данной темы студент должен:

**знать**

- индивидуально-типические особенности развития в младшем школьном возрасте;
- проявления школьной дезадаптации;
- специфику развития личности при разных уровнях успеваемости;
- основные принципы педагогического общения с детьми разных категорий;

**уметь**

- определять причину (комплекс причин) неуспеваемости и направлять ребенка с трудностями обучения к специалистам соответствующего профиля;
- составить представление о высоких интеллектуальных или специальных способностях ребенка; темпе и степени гармоничности его развития;
- отличить невротические реакции от переутомления, симуляции и других поведенческих паттернов;
- разрабатывать индивидуальную траекторию развития ребенка и способствовать организации психологического сопровождения детей;

**владеть**

- навыками взаимодействия с психолого-медико-социальными центрами, психолого-медико-педагогическими комиссиями, специалистами в области дефектологии, детско-подростковой психиатрии.
- 

### 3.1. Отличники

Считается, что наиболее гармоничное личностное развитие свойственно хорошо успевающим детям, которых педагоги часто называют «хорошистами». Они учатся на «четыре» и «пять», при этом «пятерок» может быть много, но отличниками они не становятся. С психологической точки зрения здесь главное то, что они не приобретают статус отличников, который нужно посто-

янно поддерживать и отстаивать; их уровень притязаний высок, но допускает наличие некоторых недостатков в учебной работе и соответствующих, не максимально высоких оценок.

Личностное развитие детей с посредственной успеваемостью, «троечников», не признается социально желательным. Им не хватает активности, целеустремленности, их уровень притязаний в учебной деятельности невысок. Из этого, разумеется, не следует, что «троечники» не могут достигать успехов и самоутверждаться в других, не учебных видах деятельности в школьные годы и строить серьезные планы на будущее, предвосхищая жизненный успех позднее, за пределами школы. Но в этот период их позиция расценивается как неучастие, невмешательство, отсутствие интереса к происходящему: «моя хата с краю», а основной принцип — «не напрягаться». Единственной характерной для них особенностью, как установили психологи, служит самая низкая, по сравнению с другими учениками, тревожность<sup>1</sup>. Они не переживают по поводу учебы, поскольку, с одной стороны, не претендуют на признание своих способностей и заслуг, высокие оценки, а с другой — знают, что свои «тройки» всегда получают и большие неприятности им не грозят.

Самыми сложными в плане личностного развития оказываются дети с крайне высокой и крайне низкой успеваемостью — отличники и неуспевающие. Рассмотрим проблемы и особенности, которые могут возникнуть при высокой успеваемости.

Первое, что следует отметить, — отличник может быть гордостью школы и родителей, но совсем не обязательно гармоничной и нравственной личностью.

У отличников могут появиться *завышенная самооценка, очень высокий уровень притязаний и престижная мотивация* — то, что обычно называют «звездной болезнью». Чаще всего этот симптомокомплекс развивается под влиянием семейных установок, и ребенок приходит в школу, уже имея такие мотивацию и самосознание. Приведем пару типичных примеров.

### Пример из отечественной практики

Мама, встретив на улице знакомую, при 6-летней дочери рассказывает об их поездке к морю. «Я посмотрела на пляже, — говорит она, — моей Леночке совершенно не с кем общаться. Все дети тупые, нет ни одного ребенка, чтобы Леночке подходил по уровню развития».

В начальной школе закончились занятия, и дети с шумом спускаются с лестницы, бегут к ожидающим их в гардеробе мамам и бабуш-

<sup>1</sup> См.: Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. М., 1988.

кам. Одна из бабушек с тревогой спрашивает внучку, что та получила сегодня: ее волнуют отметки. Девочка радостно сообщает о «пятерке» по математике, но озабоченное выражение не исчезает с лица пожилой дамы. Она задает следующий вопрос: «А кто-нибудь еще получил “пятерку” на этом уроке?» — «Да, Маша получила, и Саша получил», — тянет первоклассница, и радость в ее глазах тает.

---

Если ребенок пришел в школу с высокой самооценкой и престижной мотивацией — стремлением выделиться, быть первым, лучше всех остальных, — если он при этом хорошо подготовлен, много знает и умеет, то учитель может подкрепить наметившиеся тенденции. В школе обычно значимость успехов одного повышается на фоне неудач другого. Учителя часто «захваливают» способных и старательных отличников и противопоставляют их классу. Призывы посмотреть, как замечательно они что-то написали в тетрадях, прочувствовать, как прекрасно они ответили на вопрос, рано или поздно приводят к обратному эффекту. Одноклассники не станут пытаться следовать слишком высокому, недоступному для них образцу, а уровень притязаний и чувство собственной исключительности отличника возрастет, увеличивая и без того немалую дистанцию между ним и другими детьми.

Отличники, обладающие завышенной самооценкой и престижной мотивацией, соперничают со способными, успешными одноклассниками (чьи удачи их расстраивают), и спокойно, с оттенком пренебрежения относятся к остальным ученикам, поэтому в классе их не любят.

Они тревожны. Поскольку в учебной деятельности преобладают социальные мотивы, они зависят от мнения окружающих их людей — взрослых и сверстников. Для них прежде всего важен сам статус отличника — лучшего ученика в классе, поэтому рано появляется и становится постоянным страх не соответствовать этому статусу, лишиться его<sup>1</sup>.

С поддержанием статуса связаны и перспективы дальнейшего личного развития ученика, в частности отсутствие динамики такого социального мотива учения, как отметка. В подростковом возрасте, когда сила этого мотива ослабляется, отличник продолжает учиться ради высоких оценок, в том числе отметок. Отличники с завышенной самооценкой и престижной мотивацией входят в ту немногочисленную группу учащихся, у которых в подростко-

---

<sup>1</sup> См.: *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж, 2000; *Кочубей Б. И., Новикова Е. В.* Указ. соч.

вом возрасте учебная деятельность остается ведущей<sup>1</sup>. Не осваивая новую ведущую деятельность — *интимно-личностное общение со сверстниками*, — они обедняют свою жизнь. Не способны они и на глубокие отношения с взрослыми, ограничиваясь, как младшие школьники, рамками учебных проблем. Развитие личности, в итоге, не будет соответствовать новому возрастному уровню и требованиям общества, предъявляемым к подросткам.

Поскольку такие отличники сосредоточены на поддержании, отстаивании своего высокого статуса, их жизнь наполнена тревогами и сложными, иногда тяжелыми переживаниями по поводу своих мелких неудач и чужих успехов. В связи с этим часто включаются механизмы психологической защиты личности. Например, учитель направляет лучших учеников на районную олимпиаду. Если страх не занять одно из первых мест в районе становится сильнее желания оказаться в числе избранных на уровне школы, ребенок откажется ехать. Но свой страх, допускающий возможность поражения и снижающий самооценку, он не осознает — и этот момент не становится невротизирующим. Избегание ситуации, грозящей провалом, неудачей (защитный механизм «ухода»), сопровождается логичным объяснением отказа: ему некогда тратить на это время, он очень загружен или ему не интересна именно эта олимпиада (защитный механизм «рационализация»).

Подчеркнем, что не все дети с высокой успеваемостью обладают завышенной самооценкой, неадекватно высоким уровнем притязаний и престижной мотивацией. Но если в младшем школьном возрасте развились эти личностные особенности, к подростковому возрасту такие благополучные внешне ученики приобретают ряд психологических проблем. В качестве примера приведем характеристику девочки-пятиклассницы, только что перешедшей из начальных классов в средние.

#### **Пример из отечественной практики**

«Из характеристики Тамары К. Очень эгоистична. Учится хорошо, способная. Презирает всех ребят в классе. Считает себя лучше всех, умнее, способнее. Дружит только с одной девочкой, но и ту считает ниже себя и всячески показывает это.

Если получает “четверку”, вступает в спор с учителем, доказывает, что это несправедливо, обижается. Ребята ее не любят, она это знает, но считает, что ей завидуют».

«Во всех играх и соревнованиях Тамара всегда волнуется, причем переживает не только свои победы и поражения, но не меньше и победы других. Поражения других кажутся ей всегда заслуженными, а победы

<sup>1</sup> См.: Кондратьев М. Ю. Социальная психология в образовании. М., 2008.

не только расстраивают ее, но и кажутся ей незаслуженными. Тамара рассматривает всех своих одноклассников как соперников и постоянно находится внутренне в ситуации борьбы, поэтому любые успехи и даже просто активную деятельность товарищей она расценивает как желание “показать себя и унижить ее” и переживает их как личное оскорбление...

Тамара отличается большой активностью и даже агрессивностью, но эти особенности проявляются только в ситуациях, где она борется за свой престиж»<sup>1</sup>.

---

К этой характеристике следует добавить возможность формирования на границе младшего школьного и подросткового возрастов «аффекта неадекватности» (М. С. Неймарк). Если с повышением сложности обучения притязания ребенка на успех оказываются выше его реальных возможностей, появляется неадекватная эмоциональная реакция на неудачу. «Ради сохранения привычного, удовлетворяющего ребенка отношения к себе он игнорирует свой неуспех, у него происходит неосознаваемое им самим острое эмоциональное отталкивание всего, что... может выбить его из привычной позиции»<sup>2</sup>. Он отвергает свои неудачи вместо того, чтобы их анализировать, объясняет их происками и недоброжелательностью вместо того, чтобы усиленно заниматься; не допускает до сознания того факта, что причина неуспеха кроется в нем самом, в недостаточном умении работать.

*Аффект неадекватности* появляется при переходе в средние классы у детей с завышенными притязаниями, потребностью в высокой самооценке, неосознаваемой неуверенностью в себе и направленностью на самоутверждение. Он не возникает при направленности на дело, комплексе познавательных интересов.

## 3.2. Неуспевающие

### 3.2.1. Причины школьной неуспеваемости

Дети приходят в школу с разной степенью готовности к обучению. Они по-разному развиваются на протяжении младшего школьного возраста, и их развитие, в основном, осуществляется в учебной деятельности как ведущей в этом возрастном периоде. Важно то, как строится учебная деятельность, насколько полноценны все ее звенья (компоненты), а становление самой учебной деятельности зависит от содержания и методов обучения.

---

<sup>1</sup> Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. М., 1972. С. 140, 158–159.

<sup>2</sup> Там же. С. 113.

Интеллектуальное развитие детей при обучении разного типа имеет свою специфику (см. гл. 4). Но при любом типе обучения, и особенно — традиционном, существует большая вариативность показателей: ученики в разном темпе усваивают материал, приобретают фонд действенных знаний разного объема и т.д. Педагогическим показателем успешности усвоения знаний служит школьная успеваемость: степень продвижения в учебном материале и овладения соответствующими умениями оценивается в баллах. Об интеллектуальном развитии по успеваемости судить нельзя, но крайние случаи — очень высокая и очень низкая успеваемость — обычно косвенно указывают на благополучие или неблагополучие в этом плане. Интеллектуальное развитие возможно только в активной познавательной деятельности (которой для большинства детей служит учение) и предполагает наличие знаний и умений, поэтому проблема школьной успеваемости — отчасти и проблема развития познавательной сферы ребенка.

Кроме того, в младшем школьном возрасте от успешности учебной деятельности, т.е. успеваемости, зависит развитие личности. Зависимость эта тоже не прямая. Развитие мотивации и самооценки ребенка в значительной мере определяется мнением о нем взрослых, а оценка значимого взрослого (учителя, родителей) на этом возрастном этапе связана со школьными отметками. Если ребенок хорошо учится, то его высоко оценивают, ставят в пример сверстникам, если учится плохо — оценивают низко, стыдят и наказывают. Таким образом, от школьной успеваемости зависит эмоциональное благополучие и социальный статус младшего школьника; внешняя оценка трансформируется в самооценку, влияет на отношение к учению и школе.

Проблемы, связанные с неуспеваемостью, в начальных классах становятся центральными по своей значимости и наиболее тяжелыми с точки зрения перспектив развития ребенка. Отставание в учении, начинающееся с первого класса, принято называть *ранней неуспеваемостью*. Отметим, что значительно реже встречается *поздняя неуспеваемость*, возникающая при переходе в средние классы. Как считают Н. А. Менчинская и Г. Г. Сабурова<sup>1</sup>, неуспевающими в средних классах становятся ученики с завышенной самооценкой и высоким уровнем притязаний, не привыкшие в начальной школе к систематическому умственному труду. Вследствие этого они теряют интерес к учению и запускают учебу при стол-

---

<sup>1</sup> См.: Менчинская Н. А., Сабурова Г. Г. Новый этап в исследовании проблемы обучения и умственного развития // Возрастная и педагогическая психология. Пермь, 1974.

кновении с первыми же неудачами при освоении более сложной учебной программы.

Предполагается, что первопричиной и ранней и поздней неуспеваемости становятся неблагоприятные условия обучения и воспитания детей, приводящие в первом случае к неадекватному развитию интеллекта и личности, во втором — главным образом, к неадекватному развитию личности ребенка<sup>1</sup>.

Рассматривая вопросы ранней неуспеваемости, в психолого-педагогической литературе перечисляются разнообразные — «внешние» (особенности обучения и воспитания детей) и «внутренние» (особенности детского развития) причины. Все они сводятся к трем факторам — социальному, физиологическому и психологическому. Возможно, роль этих факторов неодинакова в разные возрастные периоды и разные периоды обучения. В наиболее сложные периоды развития (кризис 7 лет и адаптация к обучению в школе, пубертатный кризис) могут преобладать физиологические и психологические причины, в остальные периоды наиболее значимыми могут оказаться социальные причины<sup>2</sup>.

О причинах неуспеваемости по-разному судят и непосредственные участники учебно-воспитательного процесса. Современные учителя чаще всего ссылаются на отсутствие у детей здоровья (физиологический фактор), семейные проблемы и педагогическую запущенность, с которыми дети приходят в школу, сложность программы (социальный фактор), тревожность и низкую самооценку детей (психологический фактор). Родители видят основные причины неуспеваемости в неинтересном преподавании учебных предметов, отсутствии индивидуального подхода к ребенку со стороны учителя, больших учебных нагрузках (социальный фактор), лени и недостатках внимания детей (психологический фактор)<sup>3</sup>.

Без предварительной диагностики невозможно оказание помощи ученику, планирование совместных действий школьного психолога, учителя и родителей, использование определенного типа коррекционных занятий. Именно поэтому выявление причин неуспеваемости является задачей, важной и в теоретическом, и в практическом плане. Следует иметь в виду возможность комплекса причин, вызвавших отставание в учении конкретного

---

<sup>1</sup> См.: *Ульenkova У. В.* Дети с задержкой психического развития. Н. Новгород, 1994.

<sup>2</sup> См.: *Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М.* Психофизиология ребенка. М., 2000.

<sup>3</sup> См.: *Монина Г. Б., Панасюк Е. В.* Причины школьной неуспеваемости // Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. СПб., 2005.

ребенка. Одна из этих причин будет основной (доминирующей, первичной).

По аналогии с дифференциацией первичного нарушения и вторичных отклонений при аномальном развитии (Л. С. Выготский) рассматриваются первоначальная и вторичные причины (Л. С. Славина) или причины первого и второго порядка (Ю. К. Бабанский). Как писала видный советский психолог, ученица Л. С. Выготского *Лия Соломоновна Славина* (1906–1988), «на первоначальную причину, вызвавшую неуспеваемость данного ученика, наслаиваются новые, вторичные явления, происшедшие в результате уже появившейся неуспеваемости. Эти вторичные явления могут быть очень разнообразны, так как школьники обычно реагируют на свою неуспеваемость различно, в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей»<sup>1</sup>.

По мнению известного российского педагога, доктора педагогических наук, профессора *Юрия Константиновича Бабанского* (1927–1987), к причинам первого порядка относятся недостатки учебно-воспитательных воздействий школы, недостатки внешкольных влияний, анатомо-физиологические особенности школьника и низкий уровень его способностей (задатков). Эти первопричины могут различным образом сочетаться. Их следствием являются причины второго порядка, тоже в свою очередь снижающие эффективность учебной деятельности. Это приобретенные под влиянием причин первого порядка недостатки в развитии мышления, в отношении к учению, недостатки подготовленности к обучению — пробелы в знаниях, слабое развитие учебных умений и навыков<sup>2</sup>.

Следовательно, определяя причины школьной неуспеваемости, необходимо различать причины и следствия отставания в учении, учитывать их взаимосвязи и системный характер проявления. Такой подход позволяет выявить первичную, доминирующую причину неуспеваемости, оказывающую решающее влияние на построение учебной деятельности и развитие ребенка и снижающую компенсаторные возможности позитивных, сохранных качеств личности, на которую наслаиваются вторичные причины, усугубляющие сложившуюся ситуацию. Проследим, какие причины неуспеваемости могут стать доминирующими в начальных классах (табл. 3.1)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Славина Л. С. Указ. соч. С. 113–114.

<sup>2</sup> См.: Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977.

<sup>3</sup> См.: Классификация причин ранней неуспеваемости приводится по: Кулагина И. Ю. Неуспеваемость в начальных классах // Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. М.: Просвещение, 2003.

### Причины неуспеваемости в начальных классах

| Доминирующая причина  | Проявления (по данным Н. А. Менчинской, Л. С. Славиной, А. Л. Венгера и др.)  |
|---|---|
| <p>Недостатки развития мотивационной сферы и сферы произвольности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— несформированность широких социальных мотивов учения;</li> <li>— слабые познавательные интересы;</li> <li>— неразвитая мотивация достижения успеха;</li> <li>— низкий уровень произвольности</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Отсутствие чувства долга, коллективизма, любви к своей школе;</li> <li>— отсутствие интересов, утрата интереса в процессе обучения или «однобокие» интересы;</li> <li>— отсутствие удовлетворения от преодоления трудностей, получения нужного результата;</li> <li>— неразвитые волевые качества, неумение трудиться, нарушения дисциплины</li> </ul> |
| Отклонения в развитии познавательной сферы  | Трудности в усвоении учебного материала, низкая обучаемость (способность к усвоению знаний), интеллектуальная пассивность, задержка психического развития   |
| <p>Несформированность способов учебной работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— как результат педагогической запущенности (пробелы из-за специфики семейного воспитания, неподготовленности к школе);</li> <li>— из-за недостатков школьного обучения</li> </ul>  | «Неумение учиться», использование нерациональных способов, отсутствие переноса усвоенного способа на другой материал, неверная общая организация работы и др.   |
| Особенности психофизиологического развития  | Нарушения анализаторных систем (плохое зрение, слух), соматическая ослабленность, свойства высшей нервной деятельности (гиперактивность, медлительность) и личности (высокая тревожность, демонстративность), затрудняющие учебную работу   |

*Недостатки развития мотивационной сферы и сферы произвольности* заключаются в следующем: учебная деятельность полимотивирована, ее побуждают и направляют, а также придают ей смысл социальные мотивы, познавательные интересы и мотивация достижения, включающая две мотивационные тенденции — достижения успеха и избегания неудачи (см. гл. 2). Наиболее ценными из них, с точки зрения эффективности учебной деятельности и развития личности школьника, считаются широкие социальные

мотивы (чувство долга, ответственности, интересы, связанные с жизнью школы и т.д.), познавательные интересы, ориентирующие ученика на процесс и содержание учебной работы, и мотивация достижения успеха, обеспечивающая ориентацию на получение качественного результата. Слабое развитие данных мотивов, особенно в сочетании с сильным мотивом избегания неудачи, приводит к *нейтральному* (безразличному), *амбивалентному* (противоречивому) или отрицательному отношению к учению. Такое отношение разрушает учебную деятельность, снижает ее продуктивность. Недостатки развития мотивационной сферы могут быть первичной причиной неуспеваемости, в частности, при *психическом инфантилизме* (одной из форм задержки психического развития), когда ребенок сохраняет дошкольные интересы и равнодушен к новому социальному статусу школьника. У него не формируется «внутренняя позиция школьника» (Л. И. Божович) и, несмотря на включение в процесс школьного обучения, психологически он остается дошкольником. Часто слабая учебная мотивация, отрицательное отношение к учению оказываются следствием низких оценок и соответствующего статуса в классе (статуса неуспевающего, ученика, который «хуже всех»), появившихся по другой причине — например, из-за низкой обучаемости. В последнем случае недостаточное развитие мотивации играет роль вторичной причины неуспеваемости и, наслаиваясь на первичную, еще больше снижает эффективность учебной деятельности.

Аналогичный эффект можно наблюдать при низком уровне произвольности. Даже при наличии развитых интересов школьнику необходимы сформированные механизмы саморегуляции, умение преодолевать неизбежные трудности, сопряженные с отрицательными эмоциями, выполнять скучные задания, монотонные, рутинные действия. Без сложившихся форм произвольного поведения невозможны принятие и удерживание учебной задачи, поддержание необходимой для полноценной работы на уроке дисциплины, планирование самостоятельной работы и контроль над процессом ее выполнения. Без развитой произвольности не достигаются умение трудиться и относительно высокие учебные показатели.

Дети с неразвитой учебной мотивацией и произвольностью — это главным образом дети, лично не готовые к школе, и дети, утратившие интерес к учебной деятельности, в которой не могли достичь успеха по другим причинам.

Рассматривая *отклонения в развитии познавательной сферы*, заметим, что младших школьников с отклонениями в развитии познавательной сферы считают неспособными, иногда даже — умственно отсталыми. В действительности умственная отсталость

становится причиной неуспеваемости крайне редко, в исключительных случаях. Если умственно отсталые дети, особенно хорошо подготовленные, «натасканные» в семье, принимаются в массовую школу, они могут обучаться в начальных классах, по несколько раз оставаясь на второй год. Но освоить программу средних классов они не способны и рано или поздно переводятся во вспомогательную школу.

Чаще всего неуспеваемость из-за отклонений в развитии познавательной сферы возникает у детей с *задержкой психического развития*.

Дети с задержкой психического развития — категория неоднородная. Выдающийся детский психиатр и педагог *К. С. Лебединская* (1925—1993) выделяла следующие *формы задержки развития*.

1. Конституционального происхождения (психический и психофизический инфантилизм, главным признаком которых служит эмоционально-волевая незрелость).

2. Соматогенного происхождения (при тяжелых хронических заболеваниях, связанных со стойкой астенией).

3. Психогенного происхождения (при крайне неблагоприятных стилях семейного воспитания — гипоопеке, безнадзорности, вызывающей аномальное развитие личности по типу неустойчивости, жестоком обращении с детьми, что обуславливает аномальное развитие личности по невротическому типу, и гиперопеке, порождающей аномальное развитие личности по типу кумира семьи).

4. Церебрально-органического происхождения (что в последнее время связывают с минимальной мозговой дисфункцией, основным признаком становятся нарушения познавательной сферы)<sup>1</sup>.

Согласно другой точке зрения, замедление темпа психического развития вызывается слабовыраженной органической недостаточностью мозга, а неблагоприятные условия жизни, неадекватное воспитание и обучение ребенка усиливают отставание в развитии<sup>2</sup>.

Детям с задержкой психического развития необходимо большее время для приема и переработки сенсорной информации, чем детям с нормальным темпом развития. У них снижена устойчивость внимания, они чрезмерно отвлекаемы, у них снижена работоспособность. Недостаточно продуктивно не только произвольное,

---

<sup>1</sup> См.: *Лебединская К. С.* Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия. СПб., 2004.

<sup>2</sup> См.: *Лубовский В. И., Кузнецова Л. В.* Психологические проблемы задержки психического развития. СПб., 2004.

но и произвольное запоминание. Наиболее развито наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, и наибольшие трудности вызывают задания, требующие включения словесно-логического мышления. Речевое развитие отстает от возрастной нормы: словарь беден, понятия часто оказываются неточными, иногда — неверными. Детям свойственны низкая интеллектуальная активность, импульсивность, эмоциональная нестабильность.

Л. С. Славина рассматривает как особую категорию «*интеллектуально пассивных*» детей: «очень неразвитые, с ограниченным кругом представлений, не имеющие познавательных интересов, с недостаточным для их возраста запасом знаний», которые «только благодаря упорному и настойчивому труду оказываются в состоянии хоть кое-как справиться с программой»<sup>1</sup>. «По описанию они напоминают детей с задержкой психического развития»<sup>2</sup>.

*Несформированность способов учебной работы* часто становится вторичной причиной неуспеваемости у младших школьников с недостатками развития интеллектуальной, мотивационной сфер и сферы произвольности. При существенных педагогических ошибках, неудачной организации школьного обучения она может стать первичной причиной отставания в учении, но прежде всего характерна для *педагогически запущенных* детей. Такие дети не подготовлены к школьному обучению, не приобрели необходимых знаний и умений, плохо читают и считают (иногда совсем не умеют этого делать). Не имея необходимой базы, они не способны осваивать учебную программу в том же темпе, что и их хорошо подготовленные к школе одноклассники, хотя принимают помощь и относительно быстро усваивают то, что им не дали в дошкольном детстве.

Педагогически запущены обычно дети из неблагополучных семей, в которых им уделяется мало внимания (гипоопека как стиль семейного воспитания, в данном случае, не приводит к аномальному развитию личности и задержке психического развития). Иногда недостаточно подготовленными к школе оказываются больные дети, выросшие в условиях гиперопеки (тоже не вызывающей аномального развития личности), т.е. избытка заботы, страха за здоровье ребенка, боязни перегрузить его занятиями. В последние годы количество педагогически запущенных детей увеличилось в связи с интенсивной миграцией населения.

---

<sup>1</sup> Славина Л. С. Указ. соч. С. 126, 133.

<sup>2</sup> Ульенкова У. В. Указ. соч. С. 16.

Педагогическая запущенность может сочетаться с задержкой психического развития.

Перечислим основные особенности психофизиологического развития.

Первичной причиной школьной неуспеваемости могут стать *нарушения анализаторных систем* (слабовидящий или слабослышающий ребенок испытывает особые трудности в процессе обучения). *Соматическая ослабленность* больного ребенка снижает работоспособность, приводит к быстрому утомлению во время занятий. Затрудняют учебную работу и некоторые другие свойства высшей нервной деятельности (*гиперактивность, медлительность*), определенные свойства личности (*высокая тревожность, демонстративность*). Ряд особенностей психофизиологического развития, например, леворукость, непосредственно не приводят к неуспеваемости, но при неблагоприятных обстоятельствах (перечислении леворукого ребенка) этому способствуют.

Рассмотрев причины неуспеваемости, отметим два важных момента. Во-первых, речь идет о так называемой общей неуспеваемости, а не низкой успеваемости по отдельным учебным предметам. Во-вторых, в данной классификации представлены «внутренние» причины неуспеваемости — особенности развития школьников, т.е. психологические и физиологические факторы. Но в каждом случае предполагается присутствие социального фактора, поскольку специфика взаимодействия ребенка со значимыми людьми в процессе обучения и воспитания приводит к наслоению вторичных причин, усугубляющих отставание в учении. Например, если первичной причиной неуспеваемости становятся отклонения в развитии познавательной сферы из-за задержки психического развития (психологический фактор), то ребенок с самого начала обучения в школе начинает получать низкие оценки и приобретает особый социальный статус неуспевающего, худшего в классе (социальный фактор). В свою очередь, это вызывает снижение мотивации, нежелание учиться как вторичную причину неуспеваемости (психологический фактор).

Роль социального фактора велика и при появлении первичной причины неуспеваемости. Любая психологическая особенность, затрудняющая учебную деятельность, складывается при определенных условиях воспитания и обучения, под воздействием значимых для ребенка людей. Наиболее четко этот механизм прослежен А. Л. Венгером в схеме развития психологического синдрома (рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Схема развития психологического синдрома  
(по А. Л. Венгеру)**

В частности, *синдром хронической неуспешности* формируется при высокой тревожности ребенка, определяющей психологический профиль. А тревожность до подросткового возраста повышается только при нарушении детско-родительских отношений<sup>1</sup>. Возникшие из-за слишком высоких ожиданий и постоянного давления в семье тревога, страх сделать ошибку и вызвать недовольство учителя и родителей, разрушают учебную деятельность. Реакцией окружения ребенка на низкую результативность учебной деятельности становится негативная оценка действий ребенка и его самого как плохого ученика, которая поддерживает или еще больше повышает тревожность. Образуется замкнутый круг, разорвать который можно в звене «реакция социального окружения», в данном случае — «негативная оценка». Если данный психологический синдром не преодолевается в младшем школьном возрасте, то в подростковом возрасте на его основе может сложиться новый синдром — *тотальный регресс*, характеризующийся самосознанием неудачника и депрессивным фоном настроения<sup>2</sup>.

Таким образом, школьная неуспеваемость может приводить к серьезным последствиям и в профессиональном (поскольку неуспевающий ученик не получает полноценного образования), и в личностном плане. Выявление первичной и вторичных причин неуспеваемости, т.е. своевременная диагностика, определяет пути коррекции и тем самым способствует эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми, в частности, сглаживанию отклонений в личностном развитии.

<sup>1</sup> См.: Прихожан А. М. Указ. соч.

<sup>2</sup> См.: Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Ч. 2. М., 2001.

Если ученик отстает в учении, необходимо прежде всего установить причину неуспеваемости. Учителя и родители могут оказать ему эффективную помощь, лишь зная истоки этого явления. По мнению авторитетного российского психолога *Натальи Александровны Менчинской* (1905—1984), «за неуспеваемостью того или иного ученика стоит сложная индивидуальность с присущей ей своеобразной историей развития»<sup>1</sup>.

### 3.2.2. Развитие личности неуспевающих детей

При низкой успеваемости, как и при высокой, возникает проблема статуса. В младшем школьном возрасте статус ученика в классе определяется оценками учителя, т.е. успеваемостью. Как подчеркивала А. И. Липкина, «оценивая знания, учитель, по существу, одновременно оценивает личность, ее возможности, ее место среди других. Именно так и воспринимаются оценки детьми. Ориентируясь на оценки учителя, они сами ранжируют себя и своих товарищей как отличников, средних, слабых... Влияние оценок учителя на формирование личности ребенка, на его отношение к себе, к другим и других к нему трудно переоценить»<sup>2</sup>.

Не успевающие с самого начала обучения дети приобретают низкий статус. Позиция неуспевающего — позиция худшего в классе. Остальные ученики, полностью принимая оценку учителя, считают неуспевающих не только глупыми, но и наделенными прочими отрицательными качествами, даже некрасивыми.

Кроме того что ребенок, отстающий в учении, оказывается в крайне невыгодном положении в школе, он, как правило, теряет привычное к себе отношение или приобретает дополнительные неприятности в семье. Дома его низкая успеваемость становится источником раздражения родителей, наказаний, повышения требований.

Как уже отмечалось, низкая результативность учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте определяет своеобразие развития личности опосредованно — через отношение окружающих, низкие оценки и статус. Рассмотрим специфику развития самосознания и мотивации детей, не успевающих с первого класса.

А. И. Липкина, изучая *самооценку* неуспевающих младших школьников, выявила следующую тенденцию ее развития. Уровень самооценки на протяжении обучения в начальных классах снижа-

---

<sup>1</sup> *Менчинская Н. А.* Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989. С. 186.

<sup>2</sup> *Липкина А. И.* Самооценка школьника. С. 38.

ется: первоначально (в первом, иногда и во втором классах) завышенная самооценка к концу младшего школьного возраста становится заниженной.

Сначала ребенок, пришедший в школу с желанием учиться, не принимает позицию неуспевающего, не соглашается со своим объективным положением в классе. *Завышенная самооценка* сочетается у него с относительно высоким уровнем притязаний.

### Пример из отечественной практики

В одном из экспериментов А. И. Липкиной на уроке давалось привычное для детей задание — написать диктант (в первом и втором классах) или изложение (в третьем). Каждому ученику предлагалось самому проверить свою работу и поставить за нее отметку. После этого работу проверял и оценивал учитель. Оказалось, что большинство отстающих в учении первоклассников и второклассников оценило свою работу более высоким баллом, чем она того заслуживала. Беседы, проведенные с этими учениками, показали, что выставленная себе отметка отражает не столько достигнутое, сколько желаемое. Дети объясняли это так: «Учительница мне никогда не ставит “четыре”, все тройки или двойки, я сам поставил себе “четыре» (первый класс); «Надоело получать двойки. Хочу хотя бы “три» (второй класс); «Я же не хуже всех, у меня тоже может быть “четыре» (второй класс)<sup>1</sup>.

Низкий статус как объективная позиция, занимаемая ребенком из-за его низких учебных достижений, не определяет его внутренней позиции. У ребенка не развивается чувство компетентности (Э. Эриксон), но на первых этапах обучения еще не появляется чувства неполноценности. На вопрос: «Как ты учишься?», дети обычно отвечают: «Средне».

Неуспевающий ученик объясняет свои учебные неудачи различными причинами. Ребенок не берет на себя ответственности за неуспешность собственной учебной деятельности и видит ее причины в не зависящих от него обстоятельствах. Обстоятельства эти неблагоприятны, но сохраняется надежда на то, что они изменятся в лучшую сторону, и тогда ребенок добьется успеха. Рассказывая, что именно мешает им учиться лучше, дети ссылаются на внешние причины: «У меня ручка плохая. Папа купит мне хорошую ручку, и я буду писать лучше» (первый класс); «Мне мешает лучше учиться мой маленький братик. Он все время хочет со мной играть» (второй класс)<sup>2</sup>. Как показали примеры, у неуспевающих первоклассников и второклассников присутствует *внешний локус контроля*.

<sup>1</sup> Липкина А. И. Самооценка школьника. С. 39.

<sup>2</sup> Там же. С. 35.

Если ребенок не получает нужной ему педагогической помощи и не достигает в учении успеха, пусть и относительного — не поднимается хотя бы до уровня «твердой», стабильной «тройки», его субъективное восприятие ситуации постепенно изменяется: он начинает осознавать свою несостоятельность по сравнению с хорошо успевающими одноклассниками. К концу младшего школьного возраста самооценка становится *заниженной*. Снижается уровень притязаний, ослабевает стремление выйти из числа отстающих и ребенок принимает позицию неуспевающего — худшего в классе.

### Пример из отечественной практики

В эксперименте А. И. Липкиной дети самостоятельно оценивали собственную работу, а затем сравнивали «свою» отметку с поставленной учителем.

«Из беседы с неуспевающим четвероклассником Игорем Н.

Экспериментатор: «Игорь, почему ты поставил себе “два”? Учительница увидела, что в твоём изложении не так много ошибок, и поставила тебе “три”, и даже с плюсом”.

Игорь (*растерянно, потупившись*): «Не знаю».

Экспериментатор: «Как же так? Ты работал, старался, проверял, переписывал, потом взял и сам себе поставил “два”? Разве тебе не обидно было поставить себе такую отметку?»

Игорь: «Я раньше, еще в прошлом году, из-за двоек расстраивался, даже плакал. Домой не хотел после школы идти. Теперь я уже привык. Не везет мне в учении. Когда получаю тетрадку, уже не смотрю, знаю, что “два”.

Экспериментатор: «Ну а как же ты в пятом классе будешь учиться? Там ведь еще труднее будет?»

Игорь: «Не знаю, как будет. Я, может быть, в другую школу пойду, в другой класс, где меня еще не знают. Попробую в другой школе, но вряд ли получится. У меня память плохая, я плохо запоминаю. Учю и сразу все забываю. Учительница говорит, что у меня голова дырявая»<sup>1</sup>.

В другом эксперименте, выявляющем уровень притязаний, детям предлагают решить любые задачи — от самых легких до наиболее трудных. Ученики с заниженной самооценкой выбирают самые легкие задачи, а не те, что действительно им по силам. Успешно решив задачу, они не пытаются взяться за трудную: уровень притязаний остается низким, более высокие цели не ставятся.

На вопросы: «Ты ведь сразу решил две легкие задачи? Почему ты опять взял легкую? Почему не выбрал потруднее?» — дети обычно отвечают: «Не знаю... Боялся, что не решу».

---

<sup>1</sup> Липкина А. И. Самооценка школьника. С. 39–40.

Итак, к окончанию начальных классов неуспевающий ученик теряет уверенность в своих силах и низко оценивает себя по параметрам, связанным с постоянными школьными неудачами. Низко оцениваются «ум» (как обычно говорят дети), а также память, внимание, т.е. психические процессы, лежащие в основе интеллектуальных способностей. Поскольку в младшем школьном возрасте учебная деятельность — ведущая, и значимые для ребенка взрослые придают первостепенное значение успеваемости и интеллекту<sup>1</sup>, чаще всего снижение самооценки «ума» сопровождается общим снижением самооценки. Но возможна и *компенсаторная самооценка*: ее общий высокий уровень поддерживается за счет компенсации низкой оценки умственных способностей высокой оценкой каких-либо важных для ребенка качеств. Такими качествами для девочек может стать красота, для мальчиков — физическая сила, а в наиболее благоприятных случаях — специальные способности, дающие возможность добиться успехов в спорте, музыке, рисовании и т.д. Подчеркнем, что для ребенка высоко оцениваемые качества должны быть значимы, соответствовать его системе ценностей, иначе компенсация будет невозможна. Ценности младшего школьника обычно совпадают с семейными, поэтому компенсаторные возможности следует искать прежде всего в отношении родителей к ребенку, его неудачам и успехам, к различным видам деятельности, в которые он включен.

Когда ученик принимает позицию неуспевающего, то у него появляется чувство неполноценности — видимо, даже при компенсаторной самооценке. Известный польский психолог *Казимеж Обуховский* (1931—2014) использовал вместо понятия «комплекс неполноценности» термин «*комплекс Золушки*»<sup>2</sup>. Он отмечал, что дети, даже открыто высказываясь по поводу собственной недостаточности, ущербности, в глубине души не разделяют этих представлений. Ребенок, имеющий комплекс Золушки, соглашается с тем, что он хуже других, по крайней мере, глупее одноклассников, но продолжает верить в чудо, добрую фею, которая в один прекрасный день появится в его жизни и все изменит.

Когда самооценка снижается, ребенок начинает по-другому объяснять причины своих неудач. Одна из причин — плохая память, «дырявая голова» — уже упоминалась. Дети часто ссылаются и на

---

<sup>1</sup> Причины ранней школьной неуспеваемости разнообразны, и ученики отстают в учении далеко не всегда из-за отклонений в развитии познавательной сферы. Но учителя, родители и особенно одноклассники склонны объяснять отставание в учении отсутствием способностей — «глупостью», «тупостью» и т.п.

<sup>2</sup> См.: *Обуховский К.* Психология влечений человека. М., 1971.

невнимательность, неорганизованность, лень: «Мешает лучше учиться моя собственная лень», «Не могу правильно распределить время. Ухожу играть во двор на час, а играю три, и на приготовление уроков остается мало времени», «Мне мешает лучше учиться то, что я невнимательна на уроках. Верчусь, смотрю в окно», «Списываю с доски и из книг с ошибками — стараюсь смотреть, а как будто бы не вижу», «Мне мешает учиться мое поведение. Я часто вскакиваю, когда делаю уроки. Включаю радио, балуюсь с братом. Я не могу спокойно сидеть и делать уроки»<sup>1</sup>.

Объяснение причин своих успехов и неудач называется *каузальной атрибуцией*. Атрибуция успехов и неудач в учебной деятельности может быть «выгодной» для самооценки — способствующей сохранению ее высокого уровня, и «невыгодной» — снижающей самооценку (табл. 3.2). В наибольшей мере подкрепляет высокую самооценку объяснение успехов внутренними стабильными причинами — высокими способностями (как говорят американские психологи, старание — добродетель, но гораздо приятнее считать себя способным, чем старательным), а объяснение неудач — внешними вариативными причинами, т.е. разнообразными случайностями. Самый «невыгодный» для самооценки тип атрибуции — объяснение неудач внутренними стабильными причинами — низкими способностями, а успехов — внешними вариативными, случайностью.

Таблица 3.2

### Причины успехов и неудач

| Причина     | Внешняя           | Внутренняя  |
|-------------|-------------------|-------------|
| Стабильная  | Сложность задания | Способности |
| Вариативная | Случайность       | Старание    |

В начале обучения неуспевающий ребенок (при завышенной самооценке) обычно объясняет свои неудачи внешними причинами. К окончанию начальных классов часто появляется *неблагоприятный тип атрибуции успехов и неудач*: неуспешность учебной деятельности объясняется внутренними причинами (стабильными и вариативными), отдельные удачи — внешними причинами, разного рода случайностями и легкостью попавшейся задачи.

Важно отметить, что педагоги и родители должны делать акцент на внутренней вариативной причине успехов и неудач детей: «У тебя плохо получилось, потому что ты не старался. Постарайся, и получится гораздо лучше». При такой каузальной атрибуции ребенок начинает сам отвечать за результаты своей работы

<sup>1</sup> Литкина А. И. Самооценка школьника. С. 35.

и приобретает уверенность в том, что он контролирует ситуацию, от его усилий зависит качество и соответственно оценка результатов учебной деятельности.

Еще один психологический механизм, формирующийся у неуспевающих к концу младшего школьного возраста, — «*выученная беспомощность*». Он был выявлен в ходе экспериментов с собаками.

### Научный эксперимент

Американские психологи Дж. Овермайер и М. Селигман вырабатывали у собак страх по методике классического обусловливания. Животных крепко привязывали в станках, и они не могли избежать ударов тока, которые следовали за сигнальными звонками. Попытки вырваться после очередного звонка ни к чему не приводили и, таким образом, приобретался опыт беспомощности. В тестовой ситуации они были свободны, могли после сигнала перепрыгнуть через барьер и избежать болезненного удара, но этого не делали. Сначала они возбужденно и хаотично бегали, а затем ложились на пол и, поскуливая, ждали, когда их перестанет бить током. Разумеется, другие собаки, не имевшие опыта беспомощности, легко решали эту задачу<sup>1</sup>.

Длительная неуспеваемость тоже приводит к «научению беспомощности». Представления о своих низких способностях к обучению (заниженная самооценка) и ожидание дальнейших неудач приводят к тому, что у ребенка пропадает желание действовать, что-либо изменить, а собственные усилия теряют для него смысл. Любая учебная задача кажется ему слишком трудной.

Наряду с этими отрицательными моментами в развитии личности следует отметить достаточно оптимистичную *прогностическую самооценку* современных детей, отстающих в учении. В исследованиях 1960—1970-х гг. А. И. Липкина показала, что представления о себе в будущем неуспевающих значительно отличаются от представлений хорошо успевающих детей. Неуспевающие видят себя через 10—15 лет менее красивыми и менее успешными, не выбирают для себя престижных профессий, не рассчитывают на высокий уровень материальной обеспеченности, у них нет уверенности в своем будущем.

### Пример из отечественной практики

Сравним примеры прогностической самооценки хорошо успевающих учеников с завышенной самооценкой и неуспевающих с заниженной самооценкой.

<sup>1</sup> См.: Хекхаузен Х. Указ. соч.

Хорошо успевающие младшие школьники: «Я представляю себя высоким, ростом в два метра. Я буду широкоплечим. Я сконструирую новую машину и полечу со своим другом Р. на Марс. Мы с ним сделаем планетоход и будем ездить с ним по Марсу и фотографировать все. Потом мы прилетим обратно. О нас будут писать в газетах и везде будут наши портреты»; « Я буду высокая, стройная, умная девушка. Я буду учиться в театральном институте, а когда закончу институт, буду играть в театре. Я еще буду поэтессой,... художницей. У меня будут картины и я буду устраивать выставки. Все придут и будут удивляться, в особенности мои подруги, которые сейчас со мной учатся».

Неуспевающие младшие школьники: «Когда я вырасту, я, наверно, кем-то буду. Каждый взрослый весь день где-то работает. Я надеюсь кончить десять классов, но в институт не попаду. Я экзаменов не сдам. Письменные, может быть, сдам, а устные — нет, потому что я всегда волнуюсь, запинаясь и говорю не то»; «Я хочу хорошо работать. Не знаю еще, кем буду, но я хочу быть врачом, может быть, детским врачом. Я люблю маленьких. Но я не знаю, сумею ли, надо же очень хорошо учиться, чтобы поступить в медицинский институт. Надо быть отличницей. Потом еще надо быть смелой. Я даже когда знаю урок, боюсь, когда меня вызывают»<sup>1</sup>.

---

Новые социально-экономические условия и изменения идеологии в российском обществе отразились на самосознании школьников. В 1990-е гг. снизилась ценность обучения, перестала быть явной зависимостью профессионального жизненного пути человека от его успешности в школьные годы: появилась возможность достичь высокого социального статуса и материального положения без хороших базовых знаний и «приличного» аттестата. Поэтому прогностическая самооценка современных неуспевающих детей максимально приближена к самооценке хорошо успевающих по параметрам материальной обеспеченности, а также внешней привлекательности и ориентации на создание семьи. Приведем типичные примеры рассказов отстающих в учении третьеклассников о том, какими они станут, повзрослев.

#### **Пример из отечественной практики**

«Сереза Г.: “Хочу быть шофером, при этом иметь свой банк. Очень хочу стать миллионером, жить не задумываясь, быть всегда при деньгах. Главное в жизни — это побольше денег. Когда я вырасту, уверен, они у меня будут”.

Саша А. “Я буду работать как папа, в автосервисе. Мне нравится этот вид деятельности. У меня будет обязательно своя машина, и за ней будет легко ухаживать. Постараюсь заработать хорошие деньги. Ведь когда вырастаешь, то создаешь свою семью, а ее надо обеспечи-

---

<sup>1</sup> См.: Липкина А. И. Самооценка школьника.

вать. У меня будет двое детей. Хорошо бы, если мальчики, с ними интересней будет. Я научу их автоделу. Буду воспитывать их справедливо, объяснять убедительно. В доме будет самое необходимое. Вырасту, сам буду заботиться о своих родителях. В любую минуту приду к ним на помощь»<sup>1</sup>.

---

Самооценка — один из аспектов самосознания. У неуспевающих младших школьников своеобразно складывается еще одна сторона самосознания ребенка — *возрастная идентификация* (отождествление). Как показала Н. Л. Белопольская, дети с задержкой развития, испытывающие значительные трудности в учении, не идентифицируют себя с образом школьника. Наиболее привлекательным для них остается образ дошкольника, с которым сохраняется идентификация до 9—10 лет. Неадекватная возрастная идентификация свидетельствует об отсутствии внутренней позиции школьника и страхе перед будущим.

#### **Пример из отечественной практики**

«В качестве примера можно привести девочку с задержкой психического развития, неуверенную в себе, плохо адаптированную к школе. После полугода обучения в английской спецшколе она отказалась ее посещать. При исследовании половозрастной идентификации девочка идентифицировала себя с образом дошкольницы, а при выборе привлекательного образа (какой бы ты хотела быть) сказала: “Хочу, чтобы мне было ноль лет”, — и показала на картинку с изображением младенца. Ее мама подтвердила, что дочка неоднократно высказывала желание быть маленькой, лежать в коляске, играть, чтобы от нее ничего нельзя было потребовать, хотя на момент обследования ей было восемь лет»<sup>2</sup>.

---

Остановимся подробнее на *учебной мотивации*, становление которой зависит от уровня успеваемости. При ранней неуспеваемости сильным, иногда доминирующим мотивом с первого класса становится мотивация избегания неудачи или наказания (в широком смысле этого слова). Ученики стремятся избежать получения «двоек» и соответствующей реакции на них со стороны родителей. Они боятся того, что их будут дома ругать, не пустят гулять, не разрешат смотреть телевизионные передачи и т.п. Такой мотив создает отрицательный эмоциональный фон учебной деятельности.

---

<sup>1</sup> См.: Кулагина И. Ю. Развитие личности слабоуспевающих детей в современной школе // Ребенок в современном обществе. Сборник научных статей / под ред. Л. Ф. Обуховой, Е. Г. Юдиной. М.: МГППУ, 2007.

<sup>2</sup> Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация: методика исследования детского самосознания. М., 1995. С. 14.

У некоторых неуспевающих первоклассников оказывается достаточно выраженной и мотивация достижения успеха. Эти дети попадают в парадоксальное положение: с одной стороны, они стремятся избежать оценочной ситуации, поскольку боятся низкой отметки и порицаний, с другой — включаются в нее из-за желания добиться успеха, положительной оценки своих действий. Мотивация достижения успеха «подпитывается» неадекватной завышенной самооценкой, надеждой на удачу. В то же время сильная мотивация избегания наказания является показателем растущей неуверенности в себе, фактором, способным расшатать неадекватную самооценку.

Мотивация достижения успеха ослабляется к третьему классу. Опыт неудач и снижение уровня самооценки приводят к тому, что ученики уже не фиксируют внимание на отдельных школьных успехах, не проявляют яркого желания получить высокую отметку, они стремятся утвердиться в других, неучебных сферах деятельности. Мотивация избегания неуспеха, напротив, усиливается. Это приводит к тому, что 20% третьеклассников отрицательно относятся к учению: они не хотят учиться, говорят, что учиться надоело, учиться неинтересно, школу они не любят или даже ненавидят; 40% детей не столь категоричны, они отмечают и отрицательные, и положительные стороны учебной деятельности и школьной жизни, их отношение к учению амбивалентно (противоречиво).

Основным мотивом, поддерживающим положительное отношение к учебе, становятся учебные интересы. Они менее содержательны, чем у хорошо успевающих младших школьников. Неуспевающие часто проявляют интерес к очень ограниченному числу предметов — физкультуре, пению, чтению, иногда только к одной какой-нибудь дисциплине. Крайне редко их интересуют основные в школьной программе, наиболее трудные учебные предметы. Такой интерес обычно связан с новизной материала, сменой конкретных видов работы. Неуспевающая первоклассница, например, объясняет свой интерес к русскому языку тем, что «там предложения интересные. Ну, значит, новые какие-то. Не продолжают». Например, нам задали сегодня какое-нибудь предложение и завтра то же. Это неинтересные предложения, потому что они будут уже два раза».

Большинство учеников привлекает процесс выполнения отдельных действий, они склонны к наиболее легким видам работы, автоматическому следованию указаниям учителя. Им нравится процесс выписывания слов и букв, переписывание с книги. Привлекает и наглядная сторона обучения, вводимые на уроках игровые элементы.

Широкие социальные мотивы учения, придающие смысл учебной деятельности, недостаточно представлены в системах учебных мотивов неуспевающих, особенно в первом классе. Для этой категории детей в целом характерны бедность учебной мотивации, частое преобладание мотивации избегания неудачи и, в некоторых случаях, несформированность мотивационных структур<sup>1</sup>.

### 3.2.3. Возможности коррекции

В настоящее время в системе образования широко используется дифференцированное обучение школьников. Поскольку дети имеют разные способности к усвоению знаний (обучаемость разного уровня), разные возможности и склонности, нуждаются в разных условиях обучения и воспитания, то в общеобразовательной школе созданы различные классы, также действует система особых или специальных школ. В начальной школе образовались три потока: наряду с традиционными, организованы классы с углубленным изучением ряда учебных предметов, гимназические и лицейские классы, а также классы для «детей группы риска» — выравнивания, адаптации или здоровья, компенсирующего обучения, коррекционно-развивающего обучения и т.п. Кроме того, ребенок может поступить или может быть рекомендован к поступлению в гимназию, лицей, школу для одаренных детей, школу определенного профиля (математическую, языковую и др.). Ребенок может поступить или может быть направлен в коррекционную школу (для детей с задержкой психического развития, умственно отсталых, слепых, слабовидящих, глухих, слабослышащих, с нарушениями речи, детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата), в санаторно-лесную школу.

Особое значение дифференцированное обучение приобретает в тех случаях, когда дети испытывают трудности в обучении, имеют «особые образовательные потребности» (термин Е. Л. Гончаровой, О. И. Кукушкиной), обусловленные вторичными отклонениями в развитии. Для этой неоднородной группы детей в общеобразовательной школе чаще всего создаются классы компенсирующего обучения (ККО) и классы коррекционно-развивающего обучения (КРО).

*Классы компенсирующего обучения* предназначены для соматически ослабленных, часто болеющих, с трудом адаптирующихся к школе детей с сохранным интеллектом. В таких классах, организуемых в начальной школе, наполняемость меньше, чем в обыч-

---

<sup>1</sup> См.: Кулагина И. Ю. Мотивация отстающих в учении школьников // Журнал практического психолога. 2005. № 4.

ных: 9—12 человек. Режим работы класса предполагает оптимальное для быстро утомляющихся детей чередование различных видов деятельности и отдыха. В учебный план вводятся специальные лечебно-оздоровительные и развивающие занятия: лечебная физкультура, ритмика, занятия с логопедом, психологом. Дважды в течение учебного года проводится диспансеризация, назначается необходимое лечение.

В классах компенсирующего обучения дети продвигаются в освоении учебной программы в том же темпе, что и ученики обычных классов, поэтому на любом этапе обучения они легко могут быть переведены в обычный класс<sup>1</sup>.

В *классах коррекционно-развивающего обучения* должны учиться дети с задержкой психического развития. В принципе, рассматривая возможности обучения данной категории детей, следует говорить о дифференцированном обучении в условиях специальной школы для детей с задержкой психического развития и интегрированном обучении в классах КРО (коррекционно-развивающего обучения) или обычных классах общеобразовательной школы. Идея интеграции (совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии), пришедшая к нам с Запада, в последнее время определила одну из основных линий развития специального образования в России. Интегрированное обучение считается сейчас исторической необходимостью (Н. Н. Малофеев).

Для детей с задержкой психического развития недостаточно малой наполняемости классов (обеспечивающей индивидуальный подход к каждому ученику), увеличения сроков обучения и уменьшения объема учебного материала (что дает возможность изучать материал в более медленном темпе): обучение должно иметь коррекционную направленность и осуществляться по особой программе. В ней реализуются не только общеобразовательные цели, но и особые задачи культурного развития, социализации, активизации познавательной деятельности детей, формирования общеинтеллектуальных умений и навыков, речевого развития, формирования учебной мотивации и саморегуляции, нормализации учебной деятельности. Обучение в классах КРО предполагает создание атмосферы психологического комфорта на уроках, групповых и индивидуальных коррекционных занятиях<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Коррекционная педагогика в начальном образовании / под ред. Г. Ф. Кумариной. М., 2001.

<sup>2</sup> См.: Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С. Г. Шевченко. М., 2001.

Организация образовательной среды, содержание и методы обучения детей должны быть различными при разных причинах неуспеваемости. *Максимальный развивающий эффект обучения* достигается только в том случае, когда оно соответствует особенностям развития ребенка, его возможностям и потребностям, т.е. направлено на преодоление причин, порождающих трудности в обучении. Тем не менее на практике данный принцип не всегда реализуется при комплектовании классов. В классы компенсирующего обучения попадают дети с задержкой психического развития, а в классы коррекционно-развивающего обучения — соматически ослабленные, дезадаптированные. Более того, в некоторых школах создаются классы, в которые (как бы они ни назывались) переводятся все ученики, отстающие по разным причинам, и просто неудобные для учителей, «не вписывающиеся» в учебный процесс. С тем чтобы обеспечить всем детям группы риска адекватные условия обучения, дефектологи предлагают любые специальные классы массовой школы комплектовать по решению квалифицированных независимых экспертов — психолого-медико-педагогической комиссии.

Следует иметь в виду, что ошибочное комплектование специальных классов — не единственный их возможный недостаток. Ребенок, отстающий в учении с первого класса, приобретает неблагоприятные личностные особенности главным образом из-за низкого социального статуса: он оказывается в своем классе хуже остальных, получая постоянные низкие оценки учителя, родителей и одноклассников. В этом плане его перевод в специальный класс (КРО, ККО (класс компенсирующего обучения) и пр.) принципиально ничего не меняет, он сталкивается с таким же пренебрежительным отношением со стороны своих благополучных сверстников, что и раньше, но теперь — не одноклассников, а учеников обычных и гимназических классов. Таким образом, сохраняется низкий социальный статус, но не в масштабах класса, а в масштабах школы. Этот негативный фактор может компенсироваться успехами в учебной деятельности, достигаемыми благодаря особому построению обучения, и атмосферой психологической поддержки, создаваемой учителем в классе.

Возможности развития неуспевающих детей и коррекция имеющихся у них недостатков определяются не только спецификой обучения, но и сроками диагностики (определения причины неуспеваемости). Наиболее тяжелым вариантом считается отставание в учении из-за задержки психического развития. Но даже в этом случае при своевременной диагностике наблюдаются существенные положительные изменения. Раннее выявление отклонений в развитии

и раннее начало коррекционной работы (в специальных группах детского сада) приводит к поступлению 80% детей с задержкой развития в обычные классы общеобразовательной школы, и трудности в обучении становятся преодолимыми в этих условиях. Обучение в классах КРО или специальных школах для детей с задержкой психического развития позволяет учащимся освоить образовательный стандарт в объеме неполной средней школы и после девятого класса получить среднее профессиональное образование<sup>1</sup>.

Подчеркнем, что чем позднее попадает неуспевающий ученик в адекватные условия образования, тем меньшим оказывается коррекционно-развивающий потенциал специального класса. Это касается и классов КРО, и *классов педагогической поддержки* — разновидности классов компенсирующего обучения, создаваемых в среднем звене школы. Когда в такой класс приходит не младший школьник, а подросток, учитель сталкивается с несколькими причинами отставания в учении, наслоившимися за проведенное в школе время на первичную причину неуспеваемости, и «снять» их все уже практически невозможно. Кроме того, перевод в особый класс и приобретение связанного с ним низкого социального статуса в школе в подростковом возрасте является сильным травмирующим фактором, не способствующим ни налаживанию учебной деятельности, ни благоприятному развитию личности.

Отметим, что в последние годы в отечественной системе образования появилась ориентация на *инклюзивное обучение* — совместное обучение детей с нормативным развитием и детей из группы риска. Считается, что данный подход обеспечит социализацию детей с различными отклонениями в развитии и возможность их успешного обучения при высоком уровне специальной подготовки педагогических кадров для средней общеобразовательной школы.

### 3.3. Дети с невротическими реакциями

При поступлении в первый класс ребенок переживает особый, крайне сложный период в своей жизни — период адаптации. Он осваивает новую социальную роль — роль школьника, новый вид деятельности — учебную деятельность, приобретает новое социальное окружение, приспосабливается к новым правилам поведения, отношениям с взрослыми и сверстниками, новому режиму. Период адаптации при благоприятных обстоятельствах длится 2—3 месяца. Если этот период затягивается и ребенок не может

---

<sup>1</sup> См.: Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С. Г. Шевченко.

приспособиться к новому образу жизни в течение полугода-года, то говорят о *школьной дезадаптации*.

Для *процесса адаптации* в начале школьного обучения характерны эмоциональная напряженность, повышенная тревожность. Перестройка всей жизни ребенка вызывает состояние неопределенности и нарушение физиологического и психологического равновесия. Утрата внутренней стабильности может сопровождаться расстройствами сна и аппетита, неожиданными скачками температуры, потерей веса. У ребенка снижается эмоциональная устойчивость, могут появиться страхи и капризы, могут более ярко, чем раньше, проявляться сложности формирующегося характера — замкнутость, демонстративность, упрямство и т.д.

Сложнее проходит период адаптации и у детей, психологически не готовых к школьному обучению.

Если ребенок в первые месяцы обучения в школе не смог адаптироваться к новым условиям жизни, у него возникают серьезные проблемы, касающиеся учебной деятельности и отношений с окружающими. К концу обучения в первом классе появляются особые реакции на эти проблемы, неразрешенные или разрешенные непродуктивно. Педагоги обычно отмечают недисциплинированность (нарушения поведения), падение интереса к учебе и низкую успеваемость, конфликты со сверстниками или взрослыми. Иногда дезадаптация проявляется только в тяжелых переживаниях ребенка. Возможны и неврозы.

Школьная дезадаптация — не всегда следствие несостоявшейся адаптации к школьному обучению, она может начаться на любом этапе младшего школьного возраста. Психиатр и психолог, доктор медицинских наук В. Е. Каган ввел понятие «психогенной школьной дезадаптации». Главное условие ее возникновения — психотравмирующее влияние самого процесса обучения.

---

Под **психогенной школьной дезадаптацией** (по В. Е. Кагану) понимаются «психогенные реакции, психогенные заболевания и психогенные формирования личности ребенка, нарушающие его субъективный и объективный статус в школе и семье, и затрудняющие учебно-воспитательный процесс».

---

Психогенная школьная дезадаптация наблюдается примерно у 5—8% младших школьников<sup>1</sup>, причем мальчиков среди них в 4—6 раз больше, чем девочек (по данным В. Е. Кагана).

---

<sup>1</sup> См.: Новикова Е. В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков // Общение и формирование личности школьника. М., 1987.

Почему возникает дезадаптация? Вопрос о *причинах* наиболее сложен. Велика, но неоднозначна роль учителя (точнее, невротизирующих моментов в его профессиональной деятельности) и родителей (т.е. неадекватного стиля семейного воспитания). Появлению школьной дезадаптации способствует *авторитарный стиль общения учителя* с классом, при котором недостаточно учитываются индивидуальные различия детей, на первый план выходят жесткие дисциплинарные требования и нормативные оценки, преобладают стереотипы в восприятии учеников — хорошо успевающих и неуспевающих, старательных и нестарательных, мальчиков и девочек и т.д. *Авторитарные учителя* склонны к созданию системы отрицательных ожиданий по отношению к некоторым школьникам, что неблагоприятно сказывается на продуктивности их учебной деятельности и поведении. К дезадаптации могут приводить следующие *особенности общения учителя с учениками*:

- подавление инициативы и самостоятельности детей;
- недоверие, неуважение, унижение учеников;
- несдержанность, повышение голоса по разным поводам, иногда ничтожным;
- нежелание или невозможность установить теплые эмоциональные отношения с детьми, формальная передача информации на уроках;
- избирательное отношение к школьникам (наличие любимых и нелюбимых учеников), субъективность оценок, противопоставление одних детей другим.

Неблагополучная обстановка в школе может стать «пусковым механизмом» в проявлении отклонений, возникших у детей под *влиянием семьи*. Школьная дезадаптация может быть связана с нарушением отношений в семье, определенными личностными особенностями родителей и неадекватным стилем семейного воспитания.

Адаптация в школе легче нарушается у детей, не имеющих эмоциональной поддержки дома, явно или скрыто отвергаемых родителями, заброшенных (гипоопека), или, наоборот, излишне оберегаемых, ограждаемых от трудностей (гиперопека), у детей, в чьи возможности не верят, когда в семье принят стиль воспитания по принципу «маленького неудачника» (см. параграф 4.1).

*Риск дезадаптации* усиливается, если с поступлением ребенка в школу его отношения с родителями перестраиваются, общение ограничивается исключительно школьными темами. Родители в таких случаях начинают проявлять так называемую *обусловленную любовь*: если в школе не возникает проблем, то ребенка принимают, если же ребенку трудно учиться, его успеваемость невысока,

учитель не доволен его достижениями или поведением — дома ему демонстрируют отвержение. Некоторые родители слишком рьяно поддерживают требования учителя, в то же время не оказывая нужной помощи, и тогда ребенку дома еще более дискомфортно, чем в школе. Иногда родители отвергают требования учителя и настраивают ребенка против него, что вызывает внутренний конфликт, сопровождающийся негативизмом, отказом ходить в школу.

Основной *причиной школьной дезадаптации* в младшем школьном возрасте становятся трудности учения (по данным Е. В. Новиковой). Эти трудности чаще всего объективны: неуспеваемость вследствие недостаточного развития познавательной сферы, несформированности способов учебной работы, учебной мотивации или произвольного поведения, неумения приспособиться к темпу школьной жизни. Возможны также и субъективные трудности — вполне преодолимые, но воспринимаемые ребенком как неразрешимые, обусловленные его собственными недостатками. Трудности учения вызывают дезадаптацию не непосредственно, а через особенности общения ребенка со значимыми взрослыми — учителем и родителями. Их отношение к учебным неудачам, специфика общения с ребенком порождают соответствующие детские переживания.

Рассматривая вопрос о причинах и условиях появления психогенной школьной дезадаптации, нельзя абсолютизировать ни один из факторов. Нельзя сводить эту проблему к проблеме «плохого» учителя или «неправильных» отношений в семье, и представлять ребенка как жертву педагогических ошибок, учебных перегрузок и т.п. У одного и того же авторитарного, психологически некомпетентного учителя в классе учатся и хорошо адаптированные к школе дети, и дети дезадаптированные. На одни и те же трудности в учении и отношениях разные ученики реагируют по-разному. Необходимо учитывать *индивидуальные особенности реагирования на трудную ситуацию*. Дети обладают разной сензитивностью к внешним воздействиям, у них вырабатываются разные установки, позиции по отношению к своим трудностям. Кроме того, у разных школьников в разных ситуациях обнаруживаются различные компенсаторные возможности. Так, тяжелые переживания младшего школьника по поводу своих учебных неудач и низких способностей могут быть компенсированы переживанием успеха в какой-либо области (рисовании, спорте и т.д.), повышающейся благодаря общению с кем-либо из значимых взрослых самооценкой.

Если проблемы, стоящие перед учеником, серьезны и особенно важны для него, окружающие не могут ему помочь и компенсация

невозможна, то возникает школьная дезадаптация. Как уже отмечалось, она может проявляться не только в отрицательных переживаниях, но и в невротических реакциях.

О неврозе, вслед за видным российским психологом, невропатологом, психотерапевтом *Владимиром Николаевичем Мясищевым* (1893—1973)<sup>1</sup>, обычно говорят, как о «неудачно, нерационально и непродуктивно разрешаемом личностью противоречии между нею и значимыми для нее сторонами действительности». С другой стороны, невроз представляет собой хронический эмоциональный стресс<sup>2</sup>.

---

**Неврозы** — это пограничные состояния, возникающие под влиянием травмирующих ситуаций.

---

В детстве такими ситуациями могут стать контрольные работы, «провалы» на уроках, конфликт с учителем или одноклассниками, вообще ежедневное пребывание в школе. В западноевропейской психиатрии в этих случаях используют термин «*школьные неврозы*». Здесь имеется в виду источник невроза — тяжелая, по сути неразрешимая для ребенка ситуация, связанная со школьным обучением.

Что испытывает ребенок, который не может адаптироваться к условиям школьной жизни?

#### Пример из отечественной практики

Известный скрипач Гидон Кремер вспоминает годы учения так: «Школа у меня ассоциируется с грязно-зеленовато-бежевым цветом. Сегодня кажется, что стены в здании были покрашены именно так... Черные парты и доска. Неприятное ощущение от мела, не менее противное, чем от песка, забившегося под ногти, еще не выветрилось из моей памяти. Никогда не забудется затхлый запах тряпки, которой стирали с доски, запах, навязчиво прилипавший к коже. Какое облегчение я испытывал, когда по окончании занятий сбегал вниз по лестнице с одним-единственным желанием: вон, вон, вон отсюда!»<sup>3</sup>

Другой пример — отрывок из воспоминаний талантливого художника Марка Шагала.

«Не знаю почему, я начал в это время заикаться. Может, из чувства внутреннего протеста. Я отлично знал уроки, но не мог заставить себя отвечать. Такая забавная, но и весьма неприятная штука.

---

<sup>1</sup> См.: Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.

<sup>2</sup> См.: Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека / Ю. М. Губачев [и др.]. Л., 1976.

<sup>3</sup> Цит. по: Природа ребенка в зеркале автобиографии / под ред. Б. М. Бим-Бада, О. Е. Кошелевой. М., 1998. С. 375.

И дело не в отметках — плевал я на нули!  
Ужас сковывал меня при взгляде на множество голов над партами.  
Содрогаясь болезненной дрожью, я успевал, пока шел к доске, почернеть как сажа или покраснеть как рак.

И все. Иногда я вдобавок еще и улыбался.

Полный ступор.

И сколько бы мне ни подсказывали с первых парт — безнадежно.  
Я действительно знал урок. Но заикался.

Мне казалось, я лежу без сил, а надо мной стоит и лает рыжая из страшной сказки собака. Рот у меня забит землей, землей облеплены зубы.

Зачем мне все эти уроки?

Сто, двести, триста страниц учебников, изорвать бы их в клочья да развеять по ветру.

Пусть шелестят словами русского и всех заморских языков.

Отстаньте от меня!

“Ну что, Шагал, — говорил учитель, — ты будешь сегодня отвечать?”

Я открываю рот: “Та... та... та...”

Мне казалось, что меня сейчас сбросят с четвертого этажа. Втиснутая в гимназическую форму, душа дрожала как лист на ветру.

Но, в конце концов, меня просто отправляли на место. Рука учителя выводила в журнале аккуратную “двойку”. Это я еще успевал заметить...

Я думал только об одном: “Когда же я закончу гимназию, сколько еще учиться, и нельзя ли уйти раньше срока?”<sup>1</sup>.

В примере описана не только гамма отрицательных эмоций, вызываемых оценочной ситуацией на уроке, но и невротическая реакция — заикание. Невротические реакции разнообразны.

В младшем школьном возрасте, кроме заикания, могут появиться ночные страхи, тики, энурез. Нервные тики (например, подергивание щеки), энурез, заикание (особенно в трудной для ребенка ситуации, скажем, когда в классе его вызывают отвечать к доске) — это психомоторные нарушения, несколько чаще встречающиеся у мальчиков. Девочкам в большей мере присущи ночные страхи, вызванные кошмарными сновидениями, в которых отражаются их тяжелые переживания в школе и дома<sup>2</sup>.

Ночные страхи, при которых дети часто просыпаются ночью, кричат или бегут к родителям, иногда (крайне редко) рассказывают о них утром, являются невротической реакцией. Но следует иметь в виду, что для детей разнообразные страхи характерны, и они далеко не всегда связаны с неврозом. Обычно в школьном возрасте боятся темноты, крови, некоторых животных (например,

<sup>1</sup> Природа ребенка в зеркале автобиографии / под ред. Б. М. Бим-Бада, О. Е. Кошелевой. С. 390.

<sup>2</sup> См.: *Захаров А. И.* Неврозы у детей и психотерапия. СПб., 2000.

мышей или змей), вселенских катастроф и т.п. Невротический страх возникает при поступлении в школу у «домашних», излишне привязанных к семье детей и исходно представляет собой страх разлуки с матерью. Бывает, что такой ребенок требует, чтобы мама стояла в коридоре рядом с классом, иначе он не способен учиться. Может появиться страх перед учителем, если тот не умеет выстроить необходимых для ребенка эмоциональных отношений. Более или менее выраженные страхи сопровождают невроз любого типа. При психогенной школьной дезадаптации чаще всего проявляется страх не справиться с учебным заданием, получить низкую отметку, быть наказанным за нее родителями (или вызвать их неодобрение, не оправдать их надежд), страх насмешек одноклассников. Дети иногда могут очень точно описать свое состояние: «Когда в класс приходит учитель со своей пачкой тетрадей, мне становится жарко, лицо горит, руки и ноги холодеют, у меня внезапно появляются боли в животе, и тогда мне в голову ничего не идет!»<sup>1</sup>

В период обучения в школе могут развиваться неврастения, невроз навязчивых состояний и истерия. Особенно ярко и часто они проявляются в подростковом возрасте, но иногда наблюдаются и в младшем школьном возрасте. Следует иметь в виду, что чем младше ребенок, тем невротические симптомы менее стойки, чем старше, тем более устойчивыми они становятся.

*Неврастения* связана с истощением нервной системы и организма в целом. У школьников возникает обычно из-за учебных перегрузок. Для малоспособного, но старательного ученика оказывается непосильной школьная программа; при высоких способностях и хорошей успеваемости перегрузка может быть вызвана большим количеством дополнительных занятий — иностранным языком, музыкой и т.д. Длительная чрезмерная работа без достаточного отдыха может вызвать неврастению.

У детей нарушаются сон и аппетит, появляются физическая слабость, раздражительность, плаксивость. Они сосредоточенно работают в начале урока, но затем утомляются и отвлекаются; резко снижается работоспособность. Обычно жалуются на то, что стала плохой память, хотя объективных расстройств памяти у них не бывает. Чем больше они повторяют учебный материал, тем сильнее устают и тем меньше поэтому запоминают.

*Неврастения* похожа на сильное утомление, но утомление проходит после кратковременного отдыха. При неврозе необходим длительный, правильно организованный отдых и лечение. Если это

---

<sup>1</sup> См.: Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. М., 1981.

состояние затягивается, то у детей снижается настроение, появляются робость, застенчивость, постоянное чувство усталости, переживание своей неполноценности.

*Невроз навязчивых состояний* проявляется по-разному. Для школьников наиболее характерны ритуалы, т.е. навязчивые символические действия, как бы защищающие от грозящей опасности. Чтобы не «провалиться» при ответе у доски и избежать каких-либо других неприятностей, ребенок, проходя от дома к школе, избегает люков — он не должен наступить ни на одну крышку — или идет каким-то сложным маршрутом, особым образом одевается, дотрагивается до определенных предметов и т.д. Навязчивые действия успокаивают, но если воспроизвести их в какой-либо момент не удастся, то паническое ожидание неприятностей приводит к тому, чего боялся ребенок — «двойке» или очередному конфликту. Если, например, проход к школе оказывается случайно перекрытым разворачивающейся машиной, или развязывается сложно завязанный шнурок, дети испытывают ужас, и из-за эмоционального напряжения действительно могут не ответить на вопрос учителя или не написать контрольную работу. А неудачи в школе, последовавшие за нарушением ритуала, подкрепляют навязчивые действия.

Ритуалы со временем усложняются, число их увеличивается — из-за страха что-либо забыть и лишиться спасительного средства. Внимание ребенка сосредоточивается на этих действиях, на них уходит время и душевные силы.

В младшем школьном возрасте возможны истерические состояния. Более того, *истерический невроз* считается основным механизмом развития «школьных неврозов». Он связан с соматическими реакциями. В последнее время у школьников чаще всего встречаются вегетативные и сенсомоторные расстройства — тошнота и рвота, непрекращающийся кашель или икота, подъем температуры, головная боль и боли в животе, нарушение сердечной деятельности, затруднение дыхания и др.

Такое состояние у ребенка, испытывающего страх перед школой, появляется непосредственно перед уходом в школу или во время занятий, или заранее, накануне дня, когда он должен написать контрольную работу или ожидает вызова к доске. Если ребенка, которому стало плохо дома, освобождают от занятий (например, после рвоты укладывают в постель, вызывают врача, и он пропускает контрольную работу), такой тип реагирования на трудности упрочивается (и перед каждой контрольной работой будет начинаться рвота).

*Истерические состояния* возникают в ситуациях, когда это «выгодно» ребенку: они привлекают к нему внимание взрослых,

вызывают заботу о себе, иногда обеспечивают возможность «уйти в болезнь» и избавиться, хотя бы на время, от тяжелой ситуации в школе.

Истерические состояния, возникающие на волне страха перед школой, достаточно мучительны для ребенка. Кроме того, они (как и другие невротические реакции) не способствуют решению исходных проблем. Ребенок может пролежать в больнице или дома какую-то часть учебного года, но затем он все равно будет вынужден пойти в тот же класс, к тем же учителям и включаться в аналогичные сложные для него ситуации.

У впечатлительных, мнительных детей, окруженных встревоженными родственниками, может начаться *ипохондрия*: они беспокоятся о своем здоровье, «прислушиваются» к своему организму, жалуются на боли в сердце или животе. Вообще «бегство в болезнь» — достаточно частое явление в младшем школьном возрасте<sup>1</sup>.

Объективно трудные ситуации не всегда приводят к появлению соответствующих переживаний и невротических реакций. Часто включаются *механизмы психологической защиты личности*.

Один из простейших защитных механизмов — *уход*, бегство ребенка от ситуаций, в которых у него наверняка возникнут тяжелые или хотя бы неприятные переживания.

Разнообразные уходы всегда в конце концов приводят к *ограничению «Я»*. Часто дети, избегая ситуаций и деятельности, выявляющих их слабые стороны, становятся пассивными. Приведем пример из практики британского психолога, психоаналитика *Анны Фрейд* (1895—1982).

### Зарубежный опыт

«Мальчик нашел маленький альбом для рисования, который ему очень понравился. Он принялся с энтузиазмом заполнять страницы цветным карандашом, и ему понравилось, когда я стала делать то же самое. Однако вдруг он посмотрел на то, что я делаю, остановился и явно огорчился. В следующий момент он положил карандаш, подвинул альбом (до того ревниво охраняемый) ко мне, встал и сказал: «Делай сама; я лучше посмотрю».

Очевидно, когда он посмотрел на мой рисунок, он поразил его как более красивый, более искусный или в чем-то еще превосходящий его собственный; это сравнение потрясло его. Он немедленно решил, что больше не будет со мной соревноваться, поскольку результаты этого неприятны, и отказался от деятельности, которая секундой раньше доставляла ему удовольствие. Он принял роль зрителя, который ничего не делает и которому поэтому не нужно сравнивать свои

<sup>1</sup> См.: *Гарбузов В. И.* Нервные и трудные дети. СПб., 2005 ; *Петрунек В. П., Таран Л. Н.* Нервные дети. М., 1971.

успехи с чьими-то чужими. Накладывая на себя это ограничение, ребенок избегает повторения неприятного впечатления.

Этот случай был не единичным. Игра со мной, которую он не смог выиграть, переводная картинка, которая была не так хороша, как моя, — короче говоря, все, что он не мог сделать так же хорошо, как я, оказывалось достаточным для такой же резкой смены настроения. Ребенок переставал получать удовольствие от того, что он делал, переставал это делать и, по-видимому, автоматически утрачивал к этому интерес.

При этом его поглощали занятия, в которых он чувствовал свое превосходство надо мной, и он готов был заниматься ими бесконечно. Было естественно, что, когда он первый раз пошел в школу, он вел себя там в точности так же, как и со мной. Он отказывался присоединяться к другим детям в игре или занятиях, в которых не чувствовал себя уверенно... Он ... уходил от любой внешней ситуации, которая могла привести к возникновению того типа неудовольствия, которого он больше всего боялся»<sup>1</sup>.

---

В данном случае ребенок, стремящийся быть во всем первым, соперничающий даже с взрослыми, тяжело переживает неудачи. Избегая ситуаций, невыгодных для его самооценки, он включается в те виды деятельности, которые приводят его к успеху. Такого рода уход в деятельность — еще один защитный механизм, *компенсация*.

Своеобразным уходом из травмирующей ситуации становится ее *отрицание*. Ситуация перестраивается в сознании ребенка, лишается тех моментов, которые вызывают болезненные переживания. Может быть и более простой уход — в *фантазии*, мечты, грезы. Воображаемое решение имеющихся у ребенка проблем, конфликтов этих проблем не снимает. Оно лишь снижает эмоциональное напряжение, смягчает неудачи и разочарования. Вместо того чтобы попытаться изменить трудную ситуацию, ребенок выходит за ее границы и начинает жить в своем воображаемом мире, более или менее приближенном к реальному. В фантазиях реальность преобразуется, трансформируется в соответствии с собственными желаниями и целями и поэтому принимается. Ученик, которому трудно адаптироваться к школьному обучению, может на уроке отключаться от учебных задач, «витать в облаках», как говорят учителя, например, «летать в Африку»<sup>2</sup>.

Если особенно неприятная ситуация осталась в прошлом, она вытесняется из сознания. *Вытеснение* — простой и часто «срабатывающий» защитный механизм, благодаря которому забыва-

---

<sup>1</sup> Фрейд З. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993. С. 75—76.

<sup>2</sup> См.: Венгер А. Л. Указ. соч.

ются мучительные события, а в памяти остается то, что не ранит, не заставляет вновь и вновь переживать отчаяние, страх, стыд, вину.

Когда ребенок сам виноват в преследующих его неприятностях, или совершил дурной поступок, не соответствующий его представлениям о себе, он может найти «удобное» объяснение происшедшему. *Рационализация*, как и отрицание, — не ложь, а искреннее приписывание себе приемлемых мотивов, оправдывающих поведение ребенка, смещающих вину на других людей или обстоятельства. Скажем, ученик получил очередную «двойку» не потому, что был совершенно не подготовлен к уроку, а потому, что учительница его невзлюбила, или была не в духе, или попался плохой вопрос.

Что происходит, когда ребенка упрекают в чем-либо, подчеркивая его отрицательные качества? В таких случаях возможна *проекция* этих качеств на других. Ребенок решает, что его сверстники такие же и успокаивается.

Психологической защитой может служить *агрессия*, появляющаяся у детей, очень боящихся, что их обидят: ими движет не злость, а страх. Возможна *идентификация с агрессией*: освобождаясь от чувства униженности и страха перед суровым родственником или одноклассниками, более сильными и имеющими более высокий статус, дети стараются на них походить. Они оправдывают их агрессию по отношению к себе и «отыгрываются» на более слабых.

Механизмы психологической защиты личности полезны, поскольку избавляют ребенка от тяжелых переживаний, невротических реакций. В то же время они приносят лишь временное облегчение. Проблемы, из-за которых возникли эти переживания, таким способом не решаются; при использовании психологической защиты не создается новых конструктивных форм поведения. Кроме того, личность школьника развивается и, если привычным ответом на возникающие трудности станут защитные реакции, то личностное развитие окажется искаженным.

### 3.4. Тревожные дети

Среди младших школьников выделяются дети с высокой устойчивой тревожностью. Такие дети не создают больших проблем для окружающих, им не свойственны нарушения поведения. Трудно решиться на социально неодобряемый поступок, если заранее мучает страх, возникает тревога по поводу возможных последствий — осуждения знакомых и наказаний. Тем не менее тревож-

ные дети — не вполне благополучный контингент. Они могут стать неуспевающими; но даже если отставание в учении им не грозит, они постоянно беспокоятся по другим поводам и могут дойти до невроза.

*Личностная тревожность* возникает у тех детей, которые постоянно переживают тревогу, страх в самых разных ситуациях. Первоначально тревожность ситуативна, и лишь со временем она оказывается устойчивой.

*Ситуативная тревожность* возникает в дошкольном детстве и помогает ребенку сдерживать свои непосредственные желания, побуждения к действиям, которые, как он знает, не одобряются близкими взрослыми. Такая тревожность становится эмоциональным состоянием, сопровождающим человека на протяжении всей его жизни. Она полезна, так как включается в произвольную регуляцию поведения. Активная познавательная деятельность, в том числе учение, невозможна без этой эмоции. И ребенку, и взрослому нужно не полное отсутствие тревожности, а оптимальный ее уровень и, кроме того, умение адекватными способами выходить из слишком сильных и длительных эмоциональных состояний.

*Оптимальный уровень тревожности* индивидуален. Одни школьники более чувствительны к оценке учителя, не только замечание, но и неожиданный вопрос, вызов к доске способны привести их в растерянность, вызвать страх. В некоторых классах можно наблюдать даже отличников (чаще девочек), которые теряются у доски и отвечают хуже, чем могли бы. Других такие ситуации не дезорганизуют, третьих, наоборот, могут мобилизовать на преодоление возникших трудностей. В любом случае продуктивность учебной работы в эмоциональной ситуации подчиняется выведенному в 1908 г. американскими психологами Робертом Йерксом и Джоном Д. Додсоном закону, в котором прослеживается зависимость эффективности выполняемых действий от степени эмоционального напряжения или силы мотивации (рис. 3.2). Один ученик наиболее продуктивно работает при достаточно низком эмоциональном напряжении, другой — при более высоком.

Недостаточная и излишняя для конкретного ребенка эмоциональная напряженность, не соответствующая его зоне оптимума, не дает нужных результатов: учебные действия еще никак не налаживаются при слабых мотивации и эмоциях, а под воздействием слишком сильных эмоций и мотивации начинают разрушаться. В первом случае учителю нужно стимулировать, «встряхнуть» ученика, чтобы он заработал в полную силу (замечанием, вызовом к доске и т.п.), во втором — успокоить, снизить эмоциональный накал.



**Рис. 3.2. Закон Йеркса – Додсона (по Я. Рейковскому)**

Ситуативная тревожность может стать *устойчивой*, фиксироваться в структуре личности. Она может стать чертой личности уже в дошкольном детстве.

В дошкольном возрасте это происходит при определенном стиле воспитания ребенка. Ребенок становится тревожным, когда кто-либо из членов семьи постоянно недоволен им, его поведением и выражает свое недовольство достаточно ясно и открыто. Конечно, взрослые должны оценивать действия ребенка, четко выражать свое отношение к проступкам. Но очень важно то, как часто и в какой форме это делается. Обращаясь к родителям дошкольников, Э. Эриксон говорил: «Не перегружайте совесть ребенка».

Когда ребенка укоряют, стыдят и откровенно ругают за все подряд — лежащую не на месте игрушку, оставленную во дворе лопатку, грязные руки, растрепавшиеся волосы, испачканную одежду и т.д., — всплески ситуативной тревожности превращаются в сплошной эмоциональный фон. Однако жесткий, авторитарный стиль воспитания вызывает появление *личностной тревожности* не у всех детей. В некоторых семьях бесконечные упреки отскакивают от ребенка, «как от стенки горох»: ребенок оказывается к ним недостаточно чувствительным, привыкает и не реагирует, или отвечает агрессивно. Устойчивая тревожность развивается у детей с такими чертами, как ранимость, повышенная впечатлительность, мнительность.

Ранняя личностная тревожность, возникающая до подросткового возраста, считается результатом нарушения отношений между

родителями и детьми (А. М. Прихожан)<sup>1</sup>. Она может появиться, если родителям не свойственна любовь к ребенку, принятие его таким, какой он есть в действительности — некрасивым, не очень умным, слишком резвым, шумным или, наоборот, медлительным и замкнутым. Но чаще всего становление личностной тревожности происходит в старшем дошкольном возрасте, в период подготовки к школьному обучению. Родители, раньше спокойно относившиеся к тому, что делает ребенок, начинают предъявлять ему непоследовательно высокие требования. Ожидая больших успехов, они нервничают и раздражаются по поводу их отсутствия.

Ребенок, которого ругают за любой промах и за каждую ошибку, за плохо пересказанную сказку, неправильно сосчитанные палочки, неудачный рисунок и т.д., начинает ожидать неудачи заранее. Еще не приступив к выполнению очередного задания, он представляет себе будущее недовольство родственников, и у него появляется тревожность, мешающая сделать что-либо хорошо. Из-за этого результаты становятся все хуже, а оценки взрослых все ниже: «глупый», «неспособный». Низкие оценки вызывают дальнейший рост тревожности, неуверенности в себе. Замыкается порочный круг.

Приведем пример из практики А. Л. Венгера.

#### Пример из отечественной практики

«Я провожу психологическое обследование 6-летнего Коли. Его реакция на все задания, которые я даю, одинакова: он тут же отвечает: “Я не умею. У меня это не получится”.

Ему нужно сложить разрезную картинку. Я прекрасно знаю, что он сможет справиться с этим заданием. Объясняю это ему. Наконец после долгих уговоров он берется за работу. Но смотрит он не на картинку, а мне в глаза: “Так надо делать. Правильно я делаю?”

Он делает неправильно: ведь он не видит картинку. Если я скажу ему: “Ты делаешь плохо”, — то он, скорее всего тут же бросит работу, окончательно убедившись в своей неспособности справиться с ней. Я говорю: “Наверное, у тебя получится правильно. Но пока ты еще не кончил, посмотри внимательно, что еще тебе осталось сделать”.

Осталось начать и кончить. Коля, ободренный сомнительной похвалой, наконец взглядывает на картинку и начинает действовать разумно.

“Да нет, все равно у него ничего не выйдет”, — печально вздыхает Колина мама. И Коля тут же подхватывает: “У меня не получится”.

Наверное, нет необходимости долго доказывать, что ребенок, ставший “неуспевающим” еще до школы, будет таковым и в школе»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> См.: Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж, 2000.

<sup>2</sup> Венгер А. Л., Венгер Л. А. Указ. соч. С. 98.

Часто родители, недовольные посредственными результатами своего ребенка, начинают с ним усиленно заниматься. Он выполняет дома каждое задание, с которым не очень хорошо справился в детском саду или в школе. Оказывается, что ему некогда отдыхать, играть и гулять — он целыми днями занят чтением, письмом и счетом. Такая чрезмерная подготовка только ухудшает положение тревожного ребенка. Он переутомляется и приобретает негативное отношение к надоевшим занятиям. Как же ему помочь добиться успеха?

Порочный круг: «тревожность — снижение продуктивности деятельности — низкая оценка взрослых — усиление тревожности — разрушение деятельности» должен быть разорван в звене «оценка». Сам ребенок из этого круга выбраться не может, изменить ситуацию могут только близкие ему взрослые люди, от мнения, оценок которых он зависит. Если неприятности начались в первом классе, это — учитель и родители. Психолог, выяснив причину низкой успеваемости, рекомендует в таких случаях делать как можно меньше замечаний, не порицать тревожного ребенка за ошибки, наоборот, хвалить его как можно чаще — за малейшее продвижение в учебе. Следует хвалить ребенка, отмечать его успехи и в неучебных видах деятельности, постараться найти то, в чем он может проявить себя — плавании, собирании гербария и т.д. А замечания нужно делать в особой форме: «Ты молодец. У тебя получается очень хорошо. Но пока еще получилось не до конца. В следующий раз ты наверняка сделаешь еще лучше, чем сейчас»<sup>1</sup>.

Взрослым нетрудно следовать этим рекомендациям и создать вокруг ребенка атмосферу психологической поддержки. Благодаря новой системе оценок снижается тревожность, появляется уверенность в своих силах и учебная деятельность оказывается более продуктивной. Коррекция достигается относительно быстро.

В младшем школьном возрасте высокая тревожность обычно выражается в боязни проявить инициативу, желании бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, формальном усвоении знаний и способов действий, глубоком переживании неудач и низких оценок. Она связана с мотивацией избегания неуспеха и несколько заниженной самооценкой.

---

**Тревожность** — переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности.

---

<sup>1</sup> Венгер А. Л., Венгер Л. А. Указ. соч. С. 99.

По данным А. М. Прихожан<sup>1</sup>, детей с высокой тревожностью отличают повышенная чувствительность к социальным сравнениям, переживание неуспеха даже при отсутствии достаточных оснований для этого, неудовлетворенность своими достижениями, лучшее, чем у нетревожных детей, запоминание неудач и неблагоприятных событий, ориентация на внешнюю оценку, неумение самостоятельно оценивать свои действия. Они неуспешны в тех ситуациях, где не заданы четко внешние критерии. По отношению к учителям они занимают инфантильную позицию: отметка для них — не «мерило» знаний и умений, а прежде всего выражение отношения педагога.

Важное замечание: педагоги, оценивая результаты учебной работы школьников, не должны противопоставлять детей друг другу, должны сравнивать не достижения разных учеников, а результаты одного ученика, полученные в разное время. Но в действительности не все преподаватели следуют этому принципу.

Начиная с дошкольного возраста у детей появляются так называемые «маски» тревожности — формы поведения, позволяющие переживать тревожность в смягченном виде и не проявлять ее во внешнем плане. Такие «маски», как агрессивность и зависимость (чрезмерное послушание или нарочитое неповиновение, заботливость до самоотречения), более характерны для подросткового, чем для младшего школьного возраста. У младших школьников чаще возникают чрезмерная мечтательность, уход от реальности в мир фантазий, когда ребенок формально присутствует на уроке, но погружен в свои грезы, или уход в болезнь.

При устойчивой тревожности тревога и разнообразные страхи возникают не только из-за проблем, непосредственно связанных с учением. Они могут появиться по любому поводу, самому незначительному с точки зрения взрослого человека. Вспомним героя трилогии Л. Н. Толстого Николеньку Иртеньева.

### Пример из отечественной практики

«Когда нам объявили, что скоро будут именины бабушки и что нам должно приготовить к этому дню подарки, мне пришло в голову написать ей стихи на этот случай... В стихотворении своем я поздравлял бабушку, желал ей много лет здравствовать и заключал так:

— Стараться будем утешать

И любим, как родную мать.

Кажется, было бы очень недурно, но последний стих как-то странно оскорблял мой слух.

<sup>1</sup> См.: Прихожан А. М. Указ. соч.

— И лю-бим, как родну-ю мать, — твердил я себе под нос, — Какую бы рифму вместо *мать*? играть? кровать?.. Э, сойдет!

Дрожащей рукой подал я измятый, роковой сверток, но голос совершенно отказался служить мне, и я молча остановился перед бабушкой. Я не мог прийти в себя от мысли, что вместо ожидаемого рисунка при всех прочтут мои никуда не годные стихи и слова: *как родную мать*, которые ясно докажут, что я никогда не любил и забыл ее. Как передать мои страдания в то время, когда бабушка начала читать вслух мое стихотворение и когда, не разбирая, она останавливалась на середине стиха, чтобы с улыбкой, которая тогда мне казалась насмешливою, взглянуть на папá, когда она произносила не так, как мне хотелось, и когда, по слабости зрения, не дочтя до конца, она передала бумагу папá и попросила его прочесть ей все сначала? Мне казалось, что она это сделала потому, что ей надоело читать такие дурные и криво написанные стихи, и для того, чтобы папа мог сам прочесть последний стих, столь явно доказывающий мою бесчувственность. Я ожидал того, что он щелкнет меня по носу этими стихами и скажет: “Дрянной мальчишка, не забывай мать... вот тебе за это!”, но ничего такого не случилось; напротив, когда все было прочтено, бабушка сказала: “Очаровательно!” и поцеловала меня в лоб»<sup>1</sup>.

---

Тревожный ребенок не уверен в правильности того, что делает, воображение рисует ему ужасающие картины грядущих неприятностей, в памяти всплывают прошлые неудачи.

Как отмечал Л. Н. Толстой, чем дольше продолжается это состояние, тем делается оно непреодолимее и тем менее остается решительности.

Наиболее тревожными оказываются неуспевающие и отличники. У неуспевающих высокая тревожность сочетается со снижением самооценки. Отличники со своей «звездной болезнью» постоянно боятся утратить высокий статус, не соответствовать занимаемому положению. Самыми нетревожными, эмоционально устойчивыми в школе становятся троечники (по данным Б. И. Кочубея, Е. В. Новиковой)<sup>2</sup>. Их спокойная жизнь основывается на низком уровне притязаний, на принципах «не напрягаться», «свою тройку всегда получишь».

Гармоничному развитию личности школьника не способствуют обе крайности — и высокая, и низкая тревожность. Ребенку необходим оптимальный уровень тревожности, не изматывающей, а поддерживающей тонус деятельности, мобилизующей на преодоление трудностей и достижение высоких целей.

---

<sup>1</sup> Толстой Л. Н. Детство. Отрочество. Юность. М., 1950. С. 50–51, 54.

<sup>2</sup> См.: Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Указ. соч.

### 3.5. Демонстративные дети

Одна из наиболее трудных для учителя категорий детей — демонстративные дети, нарушающие дисциплину в классе.

---

**Демонстративность** — особенность личности, связанная с повышенной потребностью во внимании окружающих.

---

Дети, обладающие данной чертой, эгоцентричны и стремятся вызвать в своей семье и школе удивление, восхищение, сочувствие. Они рано начинают заботиться о впечатлении, которое производят. Еще в дошкольном детстве у них проявляется жажда восторгов и похвал.

Дети с удовольствием читают стихи, танцуют и поют перед зрителями, показывают свои рисунки, хвастаются редкими игрушками и т.д. Они обычно не выносят, если при них хвалят других детей, другим уделяют больше внимания.

*Демонстративные дети* часто держатся несколько нарочито, манерно. Они любят принимать эффектные позы, кокетничать, стоя перед зеркалом, играют на публику. Их эмоциональные реакции утрированы, театрализованы. Они любят представить себя в благоприятном свете перед взрослыми и сверстниками, поэтому при посторонних могут быть подчеркнуто послушны, играть роль «самого примерного ребенка». Такие дети часто фантазируют, лгут, и сочиняемые ими истории тоже привлекают внимание. Причем эта особенность ярко проявляется уже в дошкольном возрасте.

А. Л. Венгер отмечает: «Ребенок рассказывает о каких-либо вымышленных событиях... вплетенных в будничную жизнь, и родители принимают его рассказы за чистую монету. Они верят, что заведующая детским садом вызвала их дочку к себе в кабинет и поручила ей следить за тем, как себя ведут другие дети. Верят, что во время прогулки дочь убежала с территории детского сада и полдня гуляла по улицам, а вернулась только к вечеру. Начинаются объяснения с заведующей, воспитательницей. Затем дочке учиняется допрос с пристрастием, на котором она наотрез отказывается признаться, что все выдумала. У родителей начинаются сомнения: а правду ли им сказала воспитательница? Но тут новые красочные подробности, которые дочь приводит в доказательство того, что она действительно пережила все описываемые приключения, окончательно убеждают слушателей в том, что все от начала до конца ею выдумано...

Такая законченная картина — явление редкое. Но ее отдельные элементы встречаются у довольно значительной части детей»<sup>1</sup>.

В младшем школьном возрасте такие дети фантазируют и лгут самозабвенно, с ясными глазами, и сами верят в то, что говорят.

*Источником демонстративности* в детстве обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, «недолюбленными». Гипоопека как стиль семейного воспитания способствует развитию этой черты, стимулирует борьбу детей за родительское внимание. Но бывает, что ребенку оказывается вполне достаточное или даже большое внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах. Завышенные требования к взрослым предъявляются не безнадзорными, а, наоборот, наиболее избалованными детьми, «кумирами семьи».

Если ребенок стремится к похвале, высокой оценке, логично было бы предположить, что он станет старательно добиваться успеха в каких-либо видах деятельности, постарается завоевывать положительное отношение к себе окружающих. Но это трудно и требует усилий, а при неблагоприятных обстоятельствах, может быть, и невозможно. И часть демонстративных детей, отчаявшись добиться восхищения или хотя бы одобрения, идет другим путем. Они начинают приставать к взрослым, мешать им, кривляться, нарушать принятые в семье правила поведения. «Он ведет себя так, как будто хочет, чтобы его непрерывно ругали. Как будто нарочно вызывает раздражение», — жалуются родители такого ребенка психологам»<sup>2</sup>.

В подобных случаях дети действительно хотят вызвать раздражение взрослых. Нарушая нормы поведения, они добиваются необходимого им внимания. И пусть это недоброжелательное внимание (замечания, нотации, крик), — все равно оно служит подкреплением данной черты. Ребенок, действуя по принципу «лучше пусть ругают, чем не замечают», извращенно реагирует на порицание и продолжает делать то, за что его наказывают. Он становится неуправляемым. А взрослые теряют действенное средство воздействия на ребенка: наказание теперь не только не приводит к нужному результату, но и вызывает обратный эффект.

В школе срабатывает тот же механизм. Как отмечает А. Е. Личко, успехи в первом классе во многом определяются тем, ставят ли демонстративных детей в пример другим<sup>3</sup>. Когда спо-

---

<sup>1</sup> Венгер А. Л., Венгер Л. А. Указ. соч. С. 101–102.

<sup>2</sup> Там же. С. 104.

<sup>3</sup> См.: Личко А. Е. Типы акцентуаций и психопатий у подростков.

собный и хорошо подготовленный к школе ребенок добивается в самом начале обучения значительных успехов и учитель выделяет его, это становится источником сильной престижной мотивации и старания, продвижения в освоении учебного материала. Реальные достижения и соответствующий социальный статус обеспечивают ученику удовлетворенность собой, а учебные проблемы не возникают.

Если первоклассник учится не блестяще и ничем не выделяется среди одноклассников, он может удовлетворять свою слишком сильную потребность во внимании, не зарабатывая особого отношения учителя и высокого статуса учебными достижениями. Используются другие способы, в частности нарушение дисциплины, причем бурно-эмоционально, с театральными эффектами, иногда даже с агрессивностью. Нарушая работу всего класса, вызывая у других детей удивление, возмущение, смех или одобрение, такой ученик получает ответную эмоциональную реакцию учителя, что служит для него положительным подкреплением. Причем чем выше эмоциональное напряжение учителя, тем более удовлетворенным оказывается ребенок.

Со временем демонстративный младший школьник начинает играть в классе привычную для всех роль хулигана или шута. Причем его негативизм распространяется не только на дисциплинарные нормы, но и на чисто учебные требования учителя. Не принимая учебные задачи, периодически «выпадая» из процесса обучения, ученик не может овладеть нужными знаниями и умениями, успешно учиться. В такой ситуации он может стать неуспевающим.

Следует отметить, что демонстративность, порождающая много серьезных проблем, обычно связана с артистизмом и обаянием, особым даром вызывать к себе симпатию, и поэтому события, разворачивающиеся в классе, где учится демонстративный ребенок, могут принимать несколько иное направление. Один из вариантов описывает К. Леонгард: «Ребенка... считают “паинькой”, “примерным”, а уж если случится, что он нашалит, то как не простить его, ведь с кем не бывает... Шалости таких детей не столь уж редки, хотя они никогда не шалят на глазах у воспитателя. Отношение к воспитателю неизменно вежливое, выдержанное, ребенок с полуслова подчиняется требованиям. Зато среди своих сверстников или других взрослых такое дисциплинированное дитя нередко слывет маленьким эгоистом.

К одноклассникам “паинька” относится враждебно, готов очернить их в глазах учителя, действуя нечестными методами, а воспитатель охотно выслушивает “примерного” ученика и верит ему. Демонстративный ребенок лжет, не сознавая себя

лгуном. В соответствии с особенностями возраста вытеснение у детей происходит еще легче, чем у взрослых. Маленькие сплетники и клеветники чаще всего принадлежат к личностям демонстративным»<sup>1</sup>.

Как вести себя с демонстративными детьми? Прежде всего, следует осторожно подходить к информации, которую они передают взрослым и другим детям. До принятия решения о мерах педагогического воздействия необходимо выяснить, насколько достоверна поступившая информация.

Разумеется, если у ученика возникают проблемы с учебой, ему нужно помочь, не дожидаясь, когда пробелы в знаниях станут большими. Помощь взрослых демонстративные дети обычно охотно принимают — ведь они получают нужное им внимание. Индивидуальные занятия далеко не всегда проходят гладко, особенно если ребенок привык к роли шута. Здесь важно, кто именно занимается с ребенком. Как правило, труднее всего заниматься родителям — в этом случае возникает особенно много капризов и обид. Легче тем, с кем у демонстративного ребенка сохраняется большая дистанция. Кроме того, в процессе дополнительных занятий важно постоянное поощрение малейшего продвижения ученика в учебном материале, его старательности и активности. Такого рода положительные оценки стимулируют учебную работу и поддерживают желание ребенка общаться со взрослым не вообще, а по поводу учебы, создавая и сохраняя необходимые рамки делового общения.

Не менее важно, чем поддержание относительной успешности учебной деятельности, создание возможности самореализации демонстративного ребенка в какой-либо внеучебной сфере.

Лучшее место для проявления демонстративности — сцена. Помимо участия в концертах и спектаклях, детям подходят другие виды художественной деятельности, в частности изобразительная. В последнем случае необходимы коллективное обсуждение и подчеркивание достоинств выполненной работы, организация выставок, запись отзывов и т.п. Социально одобряемые способы привлечения к себе внимания окружающих вытесняют негативные формы поведения, преобладавшие у ребенка ранее.

В таких случаях рекомендуется также вовлечение учеников в детские группы (в том числе учебные), деятельность которых четко регламентирована. Отклоняющихся форм поведения можно избежать при наличии конкретных требований и обязанностей, включении в коллективную деятельность со сверстниками. Это осо-

---

<sup>1</sup> Леонгард К. Указ. соч. С. 79.

бенно важно в связи с тем, что демонстративные дети конфликтны и испытывают трудности в общении. Их лживость, стремление подчеркнуть свое превосходство обычно отталкивают остальных детей. Выработка адекватных способов общения со сверстниками, принятие демонстративного ребенка одноклассниками способствуют сглаживанию его отрицательных черт.

Если демонстративный ученик нарушает дисциплину, важно снять или хотя бы ослабить подкрепление неприемлемых форм поведения на уроке. А подкреплением для него служит любое проявление внимания взрослых. Задача учителя, причем очень сложная, — не замечать реплик, глухих шуток, отдельных мелких проступков, обходиться без нотаций и назиданий. Если очередную выходку нельзя оставить безнаказанной, то делать замечание или наказывать следует как можно менее эмоционально. Спокойствие (идеально — безразличие) учителя снижает интерес класса к этому ребенку, а он сам, убеждаясь в том, что его усилия не приносят желаемого эффекта, начинает отказываться от привычного способа действий.

К сожалению, следовать таким рекомендациям способны далеко не все учителя, уроки которых «разрушают» демонстративные дети. Это происходит из-за того, что учителя подвержены стрессам, показатели степени их социальной адаптации ниже, чем у представителей многих других профессий, а эмоциональная устойчивость снижается по мере увеличения стажа работы в школе.

## **3.6. Одаренные дети**

### **3.6.1. Одаренность**

Среди младших школьников-отличников есть одаренные дети, но далеко не все дети, успешные в учении, являются одаренными. С другой стороны, не все одаренные становятся отличниками.

По выражению выдающегося швейцарского психиатра, основоположника аналитической психологии *Карла Г. Юнга* (1875—1961), «одаренный человек — это с биологической точки зрения отклонение от усредненной меры»<sup>1</sup>. Отклонение прекрасное, лучшее из всех возможных. Кто из родителей не мечтает о том, что их ребенок проявит незаурядные способности? Какой учитель не захотел бы вырастить талант, гордиться достижениями своего ученика? В данном контексте возникает ряд вопросов. Во-первых,

---

<sup>1</sup> Юнг К. Феномен одаренности // Конфликты детской души. М., 1995. С. 162.

что представляет собой одаренность, всегда ли она видна и какой может оказаться динамика ее развития? Во-вторых, приводит одаренность к гармоничному становлению личности или нет и какие проблемы возникают на этой почве в школьные годы?

И в литературе, и в мнениях людей, далеких от психологии, сложились два образа одаренного ребенка. Один из них — худой и бледный «книжный червь». Такой ребенок непременно слаб, физически неразвит, он не может дать сдачи своим менее умным сверстникам и уже успел испортить себе зрение — его обязательным атрибутом становятся очки. Это ребенок не от мира сего, «маленький старичок», с раннего возраста поглощенный решением недетских проблем. Другой образ — прямо противоположный: одаренный ребенок по всем статьям превосходит заурядных детей. Он выше, красивее, крепче сверстников. В общем, идеален.

Конечно, с точки зрения психологической науки оба представления неверны. По физическим параметрам одаренные дети так же отличаются друг от друга, как и дети «средней нормы». Зарубежные психологи отмечают только одну физическую характеристику, отличающую одаренных детей (и то не внешнюю), — высокий энергетический уровень. Он позволяет длительное время заниматься каким-либо делом с полной отдачей, долго бодрствовать и меньше спать. Главным же критерием, позволяющим судить об одаренности, является *интеллектуальный коэффициент* (англ. *Intelligence Quotient — IQ*).

Как известно, *IQ* — показатель, вычисляемый при тестировании. Интеллектуальные тесты, широко распространенные на Западе, известны и у нас. Наиболее часто школьными психологами используются тесты Д. Векслера и так называемая шкала Стэнфорда — Бине. Интеллектуальный показатель вычисляется следующим образом:

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

Если ребенок решает все задания, предназначенные для его возраста, и его умственный возраст поэтому равен хронологическому, «паспортному», то  $IQ = 100$  баллам. Дети, справляющиеся с более сложными заданиями, рассчитанными на следующий возрастной период, набирают больше 100 баллов. Те, кто получил при тестировании более 120—130 баллов, считаются одаренными.

В школьные годы одаренность обычно проявляется в легком и быстром усвоении учебного материала. Всем известны отлич-

ники, которые учатся без особых усилий, без зубрежки, все схватывая на лету. Они не только прекрасно запоминают, запечатлевают материал, но и перерабатывают, обобщают его, находят ему место в уже имеющейся системе знаний и в нужный момент извлекают его и воспроизводят. Таких детей немного, чаще в школах «идут на медаль» те, кто вкладывает в учебу колоссальный труд, полностью подчиняя свою жизнь в этот период одной цели — достижению высокой успеваемости. Они менее способны, но отличаются большой работоспособностью. Отметим, что глубокая и полная включенность в учебную деятельность способствует не только продуктивности неодаренных отличников, но и развитию их способностей.

Ученики, которым учение дается легко, обладают высокими способностями к усвоению знаний, или так называемой *школьной одаренностью*. Иногда их называют *интеллектуалами*.

Но среди школьников встречаются и одаренные дети, не достигающие высоких результатов в учении.

Американский психолог *Элис П. Торранс* (1915—2003), тест которого часто используют в современных российских школах, обратил внимание на слабоуспевающих учеников. Среди них он нашел детей, имеющих одаренность другого типа — *творческую*. Они не способны с легкостью учиться по разным предметам; усвоение большого количества имеющихся данных, чужого по сути опыта для них — вообще большая проблема. Они сильны в другом — в решении сложных задач, поисках нестандартных путей, способов деятельности. Для них характерны оригинальность мышления, созидание нового, креативность.

Что касается *IQ*, то он высок и у интеллектуалов, и у творчески одаренных, но существует одна интересная закономерность. Высокий уровень креативности сочетается с высоким общим интеллектом: у «творческих» детей *IQ* тоже больше 120 баллов. Возрастные уровни интеллекта в интервале от 120 до 170 баллов не вызывает соответствующего роста креативности. Очень высокий общий интеллект (*IQ* = 170—180) не способствует развитию творческих способностей. Взрослый человек, поднявшийся до такого уровня, становится энциклопедистом, систематизатором научных знаний, блестящим аналитиком и критиком. Считается, что излишняя критичность и направленность на усвоение знаний мешают творчеству, созданию принципиально новых идей. Это такое же препятствие для развития творческих способностей, креативности, как и недостаток знаний, невысокий интеллект.

Высокие способности к усвоению знаний и высокие творческие способности определяют два типа одаренности — «хранители зна-

ний» и «генераторы идей». Обществу, конечно, нужны люди с разной одаренностью, но традиционно в европейской культуре особо ценится творчество. Отметим, что, например, восточная культура этого не предполагает: в такой экономически развитой стране, как Япония, и у школьников, и у взрослых-профессионалов все усилия направлены на усвоение знаний и приобретение умений, позволяющих выполнять работу самым эффективным образом.

Школьная и творческая одаренность — разновидности *одаренности умственной*. Кроме нее существуют специальные способности, определяющие моторную (ребенок проявляет ее, например, в спорте, танцах), *социальную* (организаторские возможности) и *практическую одаренность* (проявляющуюся в самых разных сферах человеческой деятельности — кулинарии, работе с деревом или металлом, шитье, выращивании цветов и т.д.). О социальной одаренности, включающей удивительно широкие возможности общения с другими людьми, К. Юнг писал: «Наряду с даровитостью ума существует даровитость сердца, которая не менее важна, однако ее легко упустить из вида. Такие люди часто бывают полезнее и ценнее для благополучия общества в целом, чем прочие дарования»<sup>1</sup>.

Немаловажно отметить следующее: в какой бы области ни проявлялись специальные способности, в основе своей они всегда имеют достаточно развитые общие способности. Именно поэтому большим заблуждением становится расхожее мнение о том, что выдающиеся спортсмены умом не блещут или, скажем, об ограниченности учеников сельской школы, которые затем оказываются прекрасными работниками в сельском хозяйстве. Кроме того, школа выявляет далеко не все виды способностей. Если школьник никак не проявил себя в учении, из этого не следует, что он не обладает потенциальными способностями, не мог бы их проявить в благоприятных условиях и вообще никогда в будущем их не проявит.

В связи с этим возникает следующий вопрос: следует ли считать одаренными только тех детей, которые рано раскрыли свои незаурядные возможности? Какова динамика развития высоких способностей?

Современные российские психологи Н. С. Лейтес, В. Э. Чудновский и В. С. Юркевич, работающие с одаренными детьми, выделяют два основных пути их развития<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Юнг К. Указ. соч. М., 1995. С. 158.

<sup>2</sup> См.: Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М. ; Воронеж, 2008 ; Чудновский В. Э., Юркевич В. С. Одаренность: дар или испытание. М., 1990.

Первый путь — раннее развитие. Обычно в детстве начинают интенсивно развиваться умственная одаренность и специальные способности в области искусства и науки (например, музыкальные, математические). При этом ребенок проявляет свои способности ярко, достигает заметных успехов в одной или сразу нескольких видах деятельности. Окружающие его взрослые видят и ценят одаренность, связывают с ребенком большие надежды.

В отдельных случаях изначально заданный темп развития сохраняется, что приводит к выдающимся достижениям в зрелые годы. Тех, кто рано проявил себя и сохранил свой дар на протяжении взрослой жизни, относительно мало. Среди известных имен — композиторы Вольфганг А. Моцарт и Ференц Лист, ученые Блез Паскаль и Готфрид В. Лейбниц, писатель Александр Грибоедов.

Часто темп развития замедляется, и ребенок в лучшем случае на какое-то время «застревает» на достигнутом. Возможен и медленный, неуклонный спад после быстрого взлета, который в школьные и последующие годы болезненно воспринимается и самим ребенком, и его близкими, ожидавшими от него больших успехов.

Второй путь — одаренность остается не замеченной в детстве и проявляется позднее. За периодом относительно замедленного умственного развития следует бурный подъем, когда ребенок совершенно неожиданно для окружающих начинает опережать сверстников и достигает значительных успехов. Часто это происходит в подростковом возрасте, как, например, у Ньютона, одаренность которого не проявлялась до 11 лет. Пример, ставший хрестоматийным, — биография Альберта Эйнштейна. Его считали совершенно неспособным ребенком и исключили из гимназии в 15 лет. В Высшую политехническую школу в Цюрихе его приняли только со второго раза.

Предполагается, что есть и третий путь, который может быть пройден одаренными. Эти люди, получив от природы богатые задатки, не смогли реализовать свои потенциальные возможности на протяжении всей жизни. Для развития способностей недостаточно обладать хорошими задатки, нужно еще и трудиться: способности развиваются только в деятельности. Нет полноценно развертывающейся деятельности — и потенциал остается невостребованным, ни о каких значительных достижениях не может быть речи. Неразвитыми, видимо, могут остаться любые способности, но есть основания полагать, что среди не реализовавших свои способности людей особенно много творчески одаренных. Именно творческим натурам труднее всего приспособиться к жизни, найти свое место в обществе, добиться успеха, проявить свою незаурядность. Когда одна из крупных фирм США подбирала сотрудников

с творческими способностями, они были найдены среди молодежи, не имевшей квалификации и стабильного заработка.

Рассматривая проблему раннего развития детей и прослеживая их дальнейший жизненный путь, Л. С. Выготский<sup>1</sup> различает так называемых вундеркиндов («чудо-детей») и детей талантливых, истинно одаренных. *Вундеркинд* с раннего детства поражает окружающих какими-либо исключительными способностями — музыкальными, художественными, математическими, умением «по-взрослому» рассуждать. Причем удивление вызывают не сами по себе, допустим, математические способности, а то, что они проявляются рано, у настолько маленького ребенка. Такое ускоренное развитие, когда ребенок быстро проживает каждый возрастной этап, постоянно опережая сверстников, не становится оптимальным, полезным. Большинство вундеркиндов вырастает обычными людьми со средними (или даже ниже чем средними) способностями.

Если вундеркинд восхищает тем, что похож на детей более старшего возраста, то ребенок действительно одаренный, талантливый обращает на себя внимание качествами, свойственными его возрасту, но только исчерпывающе, полнокровно развитыми. Для вундеркинда характерно «забегание вперед», в его развитии присутствуют признаки будущих возрастов. Как отмечает Л. С. Выготский, взрослый гений отличается от каждого из нас не тем, что в 30 лет проявляет опытность, свойственную 90-летнему старцу, а тем, что те же особенности 30-летнего возраста доводит до гениальных размеров.

Таким образом, единственно плодотворным путем развития одаренности в детстве становится максимально полное раскрытие возможностей, появляющихся в каждый возрастной период, глубокое проживание ребенком каждого возраста, а не быстрое форсирование развития.

### 3.6.2. Особенности личности

Существует определенная связь между характером способностей и особенностями личности. Например, способности, которые можно несколько условно назвать *научными*, для своего развития требуют полной поглощенности умственной деятельностью, что сопровождается некоторой отгороженностью от людей. Это всем знакомый, если не в жизни, то по литературе тип профессора —

---

<sup>1</sup> *Выготский Л. С. Основы педологии. Стенограмма лекций, прочитанных во Втором медицинском институте [рукопись]. М., 1934.*

рассеянного, вечно забывающего свои вещи, далекого от житейских мелочей, нелепого в своей неприспособленности к быту.

Способности другого рода — *организаторские* — наоборот, проявляясь в разнообразных видах работы с людьми, определяют постоянную включенность в общение. К такому человеку тянутся люди, вокруг него все кипит и бурлит; если он не только неформальный лидер, но и руководитель какого-нибудь дела, это дело развивается быстро и бурно. В детстве таких будущих организаторов обычно называют заводилами, они способны влиять на сверстников достаточно рано, другой вопрос — на что будет направлена их общая активность. У школьников организаторские способности сочетаются с потребностью во внимании, поддержке, высокой оценке окружающих и с доминантностью, склонностью к лидерству в группе сверстников.

Рассмотрим основные *особенности личности, присущие умственно одаренным детям*. Главным общим свойством одаренных детей считается преобладание у них познавательной мотивации и исследовательской активности. В структуре одаренности в качестве первого ее компонента выделяют именно доминирующую познавательную мотивацию (А. М. Матюшкин)<sup>1</sup>.

*Познавательная потребность* становится двигателем развития способностей с ранних возрастов. Конечно, на разных возрастных этапах она проявляется по-разному. Как показала В. С. Юркевич, сначала это — потребность во впечатлениях. Ее можно наблюдать у совсем маленького ребенка, который активно реагирует на окружающие его предметы. Потребность во впечатлениях постепенно переходит в любознательность. С 2—3 лет ребенок любит слушать, когда ему читают, любит разбирать на части предметы, чтобы посмотреть, как они устроены, любит задавать вопросы взрослым. Стихийная любознательность наиболее ярко проявляется у подростка, интересующегося и увлекающегося всем на свете. Высшего уровня развития познавательная потребность достигает при появлении устойчивых склонностей. Сознательное, целенаправленное удовлетворение потребности в познании, с одной стороны, сужает круг деятельностей, в которые включен ребенок, с другой — ориентирует на результат. При раннем умственном развитии становление склонностей может начаться задолго до «положенного» старшего школьного возраста. Обратимся к наблюдениям Н. С. Лейтеса, первого в отечественной психологии исследователя детской одаренности.

---

<sup>1</sup> См.: Матюшкин А. М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. М., 1993.

Шура — школьник 9 лет, 5-классник.

«Шура очень рано начал обнаруживать необычайные способности. Ему не было и четырех лет, когда он научился читать. Случилось это так. Ребенку купили разрезную азбуку: на отдельных красивых картинках нарисованы все буквы алфавита. Мальчик охотно забавлялся игрушкой и по подсказке бабушки научился называть буквы. Затем, вслушиваясь в произносимые слова, он стал подбирать соответствующие картинки... Вскоре он сумел перейти к чтению целых слов по книгам.

Примерно в том же возрасте, в конце четвертого года жизни, он научился считать. Умение считать быстро перешло в увлечение. Ребенок с неутомимой настойчивостью стремился производить арифметические действия: он обращался ко всем с просьбой задавать ему числа и тормозил без конца, не удовлетворяясь никаким количеством примеров.

...Интерес к числам ослабел с той поры, как Шура начал интересоваться географией. В начале пятого года жизни он сделал карту полушарий, с удивительной точностью передав очертания и обозначения... Несколько позже он стал усиленно заниматься зоологией.

По воспоминаниям родных, у него в каждый период жизни, с самого раннего детства, всегда было пристрастие к чему-нибудь и одно увлечение прекращалось, только сменяясь другим.

...В период моего знакомства с мальчиком он целые дни был занят сочинением книги, где должны были быть систематически описаны птицы СССР. До этого он на 65 страницах законспектировал главы о птицах из Брема и нарисовал свыше 100 иллюстраций. Занятие птицами, видимо, представляет собой нечто большее, чем очередное увлечение. В его работе о птицах Советского Союза — 314 тетрадных страниц и огромное количество рисунков... Большинство изображений птиц не копии, а рисунки на основе описания...

Отношение к птицам становится все более углубленным, разносторонним и менее книжным. В летнее время неустанные наблюдения над пернатыми и зарисовки с натуры производились в лесу. Он научился узнавать многие породы в естественных условиях: по пению, по расцветке перьев. Он подолгу наблюдал за повадками отдельных птиц, разыскивал гнезда, выкармливал птенцов. Одновременно возростал и теоретический интерес к естественнонаучным проблемам<sup>1</sup>.

---

Характерная для умственно одаренных детей познавательная мотивация предполагает активность, потребность в самом процессе интеллектуальной деятельности и удовольствие, получаемое от умственного труда. Для одаренных детей типична познавательная потребность, но, с другой стороны, тяга к занятиям, умственной работе приводит к раннему расцвету общих способностей. Как

---

<sup>1</sup> Лейтес Н. С. Об умственной одаренности. М., 1960. С. 11—14.

считает Н. С. Лейтес, секрет детской одаренности заключается в особой склонности к труду.

Что касается *удовольствия от умственной деятельности*, то зарубежные психологи обычно описывают его как «радостное чувство активности». Ребенок длительно сосредоточен на любимом занятии, причем сосредоточен полностью, как бы растворяется в нем, забывая обо всем остальном, не относящемся к делу, в том числе и о себе.

Если в иерархии мотивов одаренного ребенка доминирует познавательная мотивация, то присуща ли ему мотивация достижения успеха?

Большинство интеллектуально одаренных детей в школе должны ориентироваться на успех, так как они достигают реальных успехов в различных областях, а учебные задачи для них вполне доступны, иногда — слишком легкие, что вынуждает терять время на уроках и маскировать свой «интеллектуальный саботаж». Ориентация на успех естественна при высоких способностях и, более того, необходима для личностного развития. Она сочетается с высокой адекватной самооценкой и развитой саморегуляцией. Если у ребенка не преобладает стремление к успеху, то получает развитие другая тенденция — избежать неудачи, что сопряжено с рядом негативных явлений.

Одаренному школьнику необходимы уверенность в себе, высокая самооценка, иначе не будут поставлены достойные его способностей цели. Высокая оценка себя и своих результатов — совсем не самонадеянность, излишняя самоуверенность, при которой обычно ставятся нереальные задачи и строятся неосуществимые проекты. *Высокая адекватная самооценка* требует сформированной системы саморегуляции — планирования своих действий, контроля над своим поведением, концентрации усилий для преодоления трудностей и т.д.

Мотивация достижения успеха и хорошая саморегуляция свойственны детям со *школьной одаренностью* — высокой способностью к усвоению знаний. Этих особенностей обычно нет у творчески одаренных детей, у которых наблюдается направленность только на сам процесс познания. Если достигаемые результаты и важны для них, то все равно отодвинуты куда-то на второй план. У более продуктивных школьников с общими интеллектуальными способностями познавательная потребность сопряжена с направленностью на результат: интересна не только деятельность сама по себе, но и то, что получается в итоге.

Признавая преобладание познавательных мотивов оптимальным для личностного развития одаренного ребенка и эффективности его деятельности, видимо, можно считать мотивацию достижения успеха желательным или необходимым ее дополнением. Ориентация на успех как качественный результат, не подавляющая

познавательного мотива, способствует появлению адекватной самооценки и эмоционального комфорта, «ощущения эффективности», она близка к *чувству компетентности*. Эти благоприятные для развития личности мотивационные тенденции по сути своей противоположны эгоцентризму, престижной мотивации.

Школьник с сильной *престижной мотивацией* учится в первую очередь ради первенства, высокой отметки и похвалы, для поддержания своего социального статуса, хотя и получает радость от самого процесса познания. Из-за этого он склонен к соперничеству, самоутверждению разными путями, в том числе и за счет других. Как показала Д. Б. Богоявленская, школьники, имеющие тенденцию к самоутверждению (престижную мотивацию) или к избеганию неудач, не могут подняться до высокого уровня интеллектуальной активности<sup>1</sup>.

Таким образом, престижная мотивация, а также мотивация избегания неуспеха одаренным детям «противопоказаны». Для того чтобы быть продуктивным в какой-либо области (а в школьные годы и в учении), нужны мотивация достижения успеха и чувство компетентности, гармонично сочетающиеся с познавательной мотивацией. Не случайно американские психологи советуют родителям одаренных детей воспитывать у них желание «достичь лучшего личного результата», а не стремление к победе ради победы, желание обогнать других.

Намерение поставить цель, достичь такого результата, который бы удовлетворил одаренного школьника, связано с ощущением своей причастности ко всему, что происходит, с осознанием своей ответственности за выполняемое дело. Ученик сам отвечает и за свои успехи, и за промахи, неудачи. Это еще одна черта, присущая одаренным детям, — то, что американский психолог *Джулиан Роттер* (р. 1916) назвал *внутренним локусом контроля*<sup>2</sup>.

Локус контроля может быть внутренним и внешним. Маленький ребенок обладает внешним локусом контроля: ему кажется, что во всех его бедах виноваты другие, а не он сам. Вспомним неуспевающих младших школьников, которые обвиняли в своих «двойках» соседей по парте, младших братьев или сестер, мешавших заниматься, даже плохие ручки. По их мнению, если бы ручка была хорошей и работа получилась бы красивой, на «пять». Одаренные дети, развиваясь в более быстром темпе, раньше, чем их сверстники, приобретают внутренний локус контроля. Активно

---

<sup>1</sup> См.: Богоявленская Д. Б. Указ. соч.

<sup>2</sup> См.: Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). СПб., 1998.

включаясь в какую-либо работу, они заранее знают, что результат будет зависеть от их действий, от их способностей и усилий, а не от внешних условий. По этой причине они иногда недостаточно учитывают все обстоятельства, недооценивают неблагоприятные факторы и тяжело переживают неудачи — невысокую оценку или просто несоответствие реального результата задуманному.

Становление внутреннего локуса контроля — одна из сторон развития *морального сознания*. Развитие морального сознания связано с общим интеллектуальным развитием (Л. Колберг, Л. С. Выготский; см. параграф 1.6). Поскольку одаренные дети раньше достигают высокого уровня в общем интеллектуальном плане, у них больше возможностей подняться и на более высокий уровень развития морального сознания. Выходя из фазы детского конформизма, они в некоторой степени перестают ориентироваться на конкретные оценки взрослых, могут оказать сопротивление и групповым нормам, приобретая независимость собственных суждений. Особенно неконформность свойственна детям с творческой одаренностью, что усиливает трудности их адаптации.

Считается, что одаренный ребенок, которому много дано от природы, обладает целым рядом ценных личностных особенностей (преобладающая познавательная мотивация, развитая мотивация достижения успеха и высокая адекватная самооценка, саморегуляция и внутренний локус контроля, относительная самостоятельность оценок). Однако между детьми велики индивидуальные различия. У одного ребенка отдельные черты оказываются недостаточно развитыми, например, саморегуляция будет слабой из-за привычки все усваивать только «на лету». У другого свойства становятся гипертрофированными, скажем, независимость оценок и поведения доходит до негативизма, проявляющегося в постоянных конфликтах.

Бывают случаи и принципиально иного развития личности одаренного ребенка, разнообразных отклонений и искажений. К. Юнг писал: «Большей частью развитие одаренности оказывается несоответствующим степени зрелости личности в целом, и зачастую складывается впечатление, будто творческая личность выросла за счет гуманной. Что такое в конечном счете великий ум при моральной неполноценности? Существует немало одаренных людей, польза от которых сведена на нет или даже обращена в свою противоположность их человеческими недостатками. Одаренность вовсе не безусловная ценность, но она ею становится лишь в том случае, если остальная личность идет с ней в ногу настолько, что талант может быть применен с пользой. Обратится творческий потенциал добром или злом — это решает только моральная личность... Боль-

шие дарования — это самые прекрасные и часто опасные плоды на древе человечества»<sup>1</sup>.

В детстве возможно не только гармоничное, но и дисгармоничное развитие одаренности<sup>2</sup>.

### 3.6.3. Школьные проблемы

В рамках данного учебника рассмотрим школьные трудности «обычных» одаренных детей, имеющих вполне благоприятное личностное развитие. Трудности неизбежны: они возникают у всех одаренных школьников, потому что они в любом случае — нестандартные дети, во многом не похожие на своих сверстников.

Более всего школьных учителей раздражает в таких учениках знание материала, изучаемого в классе. Одаренному ребенку легко и скучно в то время, когда весь класс напряженно работает. Такой школьник начинает заниматься своими, посторонними делами или отключается, «витая в облаках», или вмешивается в учебный процесс — первым тянет руку, отвечает не то, что должен был услышать за короткое время на уроке, а вообще все, что знает по этой и смежной с ней проблемам. Преподавателю становится еще труднее, если школьник начинает задавать ему вопросы, обычно сложные, далеко уводящие от плана урока. Когда учитель знает ответ на заданный вопрос, он может тем или иным способом выйти из положения: ответить коротко, отослать к литературе, предложить поговорить на перемене, наконец, пожертвовать временем на уроке, чтобы обсудить что-либо интересное. Когда же вопрос требует конкретных знаний в узкой области, а учитель не читал нужной специальной литературы, он обрывает ученика, заставляет его заниматься тем, что делает весь класс. Подобные ситуации могут привести к серьезному конфликту, поскольку педагог подозревает ученика в желании «поймать» его на незнании или ошибке и подорвать авторитет. Иногда, вызывая родителей одаренного ребенка в школу, его обвиняют в «культурном хулиганстве»: своими вопросами он мешает вести урок.

Одноклассники считают такого ребенка выскочкой, умником, всезнайкой, который хочет выделиться на их фоне. Кроме того, зачастую им просто непонятны и неинтересны занимающие его вопросы, которые он пытается обсуждать со взрослыми и сверстниками.

---

<sup>1</sup> Юнг К. Указ. соч. С. 158—159.

<sup>2</sup> См.: Богоявленская М. Е., Богоявленская Д. Б. Особенности развития личности у детей с гармоничным и дисгармоничным типами развития одаренности // Российский психологический журнал. 2008. № 4.

Одаренные дети не лучшим образом общаются со сверстниками (зачастую и со взрослыми тоже). Они сосредоточены на своих интересах и не ориентируются в том, что интересует их собеседников. Они не умеют слушать другого, прерывают его, чтобы высказаться самим, часто поправляют собеседника, если он неправ или неточно выразил свои мысли. Если кто-то задел одаренного ребенка, он своеобразно защищается: острый ум и наблюдательность позволяют тонко подметить и высмеять дурные или просто нечеловеческие черты обидчика.

Все эти неудобные для окружающих особенности — проявление одной общей закономерности. Американские психологи формулируют ее так: развитие познавательных способностей одаренных детей опережает их понимание законов общения<sup>1</sup>.

Приведем очень яркую, хотя и несколько утрированную характеристику одаренного ребенка, данную известным психологом и психотерапевтом В. Л. Леви. В ней четко прослеживаются основные проблемы — неумение общаться со сверстниками на доступном, привычном для них уровне, трудности обучения в любом классе, соответствующем возрасту или способностям, непонимание идей и увлечений одаренного школьника как детьми, так и взрослыми.

#### **Пример из отечественной практики**

«Клячко любил плавать, кататься на велосипеде, лазить по крышам, просто гулять. Но натура брала свое: гулять значило для него наблюдать, думать и сочинять, устраивать оргии воображения...

— А музыке его где учили?

— Дома инструмента не было, но у Ольги Дмитриевны, одной из соседок, было пианино... Постучал как-то в дверь, попросил разрешения послушать. Во второй раз попросил позволения сесть за инструмент и подобрал по слуху первые несколько тактов “Весны” Грига, только что услышанной. В следующие два-три посещения разобрался в нотной грамоте... Вскорости разочаровался в нотной системе...

— Но почему же его не отдали хотя бы в музыкальную школу?

— Отдавали. В порядке исключения принят был сразу же в третий класс. Через три дня запрестовал против сольфеджио, попытался объяснить свою систему и в результате был выгнан с обоснованием: “Мы учим нормальных детей”.

...Психологом Клячка был никудышным. Все время, покуда я его знал, в общении оставался на грани неприспособленности. Влиться в массу, создать себе в ней удобную роль или маску — то, чему обычно человек стихийно обучается уже где-то в конце первого десятилетия жизни, — для него было, по всей видимости, непосильно...

В серьезных стычках Клячка всегда и всем уступал, в драках терпел побои, не мог ударить ни сильнеешего, ни слабейшего, мог только съяз-

<sup>1</sup> См.: Одаренные дети : пер. с англ. М., 1991.

вить изредка, но на слишком высоком уровне. Можно ли быть уважаемым в мужской-то среде, если ни разу, ну ни единожды никому не двинул?.. Кляча считали просто-напросто трусом, но я смутно чувствовал, что это не трусость или не обычная трусость — какой-то другой барьер...

За свои пятерки чувствовал себя виноватым: не потел, не завоевывал — дармовщина.

В четвертом классе лавры успеваемости выдвинули его в звеньевые, и он завелся: у звена имени Экзюпери (его идея, всеми поддержанная, хотя кто такой Экзюпери, знали мало)... была своя экзюперийская газета, экзюперийский театр, экзюперийские танцы и даже особый экзюперийский язык. С точки зрения классной руководительницы, однако, все это было лишним — для нее очевидно было, что в пионерской работе наш звеньевой что-то неправильно понимает, куда-то не туда клонит. После неофициальной докладной Пушкина, претендовавшего на его титул, Клячко был с треском разжалован, на некоторое время с него сняли галстук. Обвинение звучало внушительно: “Противопоставляет себя коллективу”. Хоть убей, не припомню, чтобы он себя кому-либо или чему-либо противопоставлял...

— Почему ваш вундеркинд учился вместе с вами, в обычной школе?

— Спецшкол для профильно одаренных детей тогда еще не было, школ для глобально одаренных нет и сейчас...

— А почему не перевели в старшие классы, экстерном?

— Перевести пытались, и даже дважды. Сначала... из нашего 1 “Б” в какой-то далекий 4 “А”. Через две недели у матери хватило ума отказаться от этой затеи. Четвероклассники над ним издевались. Не все, разумеется, но ведь достаточно и одного, а там нашлось целых двое, на переменах они его “допрашивали”, используя разницу в весовых категориях...

— Но ведь ему, наверное, было с вами скучно отчаянно?

— Если представить себе самочувствие ананаса на овощной грядке, самолета среди самосвалов... Но на уроках можно украдкой читать, рисовать, думать...»<sup>1</sup>.

---

Как видно из приведенного описания, возникновение школьных проблем наиболее тесно связано с проявлениями творческого начала. Но многие перечисленные школьные неприятности присущи и более благополучным «интеллектуалам»: их тоже недолюбливают и не понимают сверстники, они тоже часто бывают неадекватными в общении. Крайней неприспособленностью (как творчески одаренные) они не страдают, но у них может появиться другая проблема — соперничество, сильное желание быть выше, лучше остальных, отгораживающее их от сверстников. Трудно однозначно оценить стремление быть первым. Как уже отмечалось, соперничество губит творческий подход к проблеме, но продуктивность обеспечивает. Для личностного роста оно, безусловно, неблагоприятно.

---

<sup>1</sup> *Левин В. Л.* Нестандартный ребенок. М., 1992. С. 99—112.

Как подчеркивают американские психологи, многие недостатки коренятся в достоинствах и, поскольку возможности одаренных детей выше, их недостатки способны крайне раздражать других людей<sup>1</sup>.

Считается, что проблемы одаренных детей могут быть следствием нарушений онтогенетического развития и их появление могут спровоцировать нарушения детско-родительских отношений и неадекватная образовательная среда (М. Е. Богоявленская). Как же воспитывать и обучать одаренных детей?

В семье усугублять детские проблемы могут как родительская тревога, возникающая при непонимании самого феномена одаренности, недостаточная эмоциональная поддержка ребенка, так и сверхценность интеллектуальных достижений и образования, эксплуатация высоких достижений ребенка.

Одаренный ребенок интенсивно развивается, реализует свои незаурядные способности, свой творческий потенциал, если окружающие принимают его таким, какой он есть на самом деле. В семье это так называемая безусловная любовь, позволяющая ребенку, в данном случае, быть особенным, уникальным, одаренным. При *обусловленной любви* (когда родители демонстрируют ребенку принятие только при соответствии его поведения и успехов собственным ожиданиям, требованиям и амбициям, а в остальных случаях дистанцируются от него и проявляют холодность), ребенок вынужден постоянно завоевывать родительскую любовь, проявлять несвойственную одаренным детям и противопоказанную им конформность.

Школьным педагогам следует помнить, прежде всего, о ценности самой одаренности, стараться сохранить и развить в ребенке его редкие качества. Учителям важно поощрять в одаренных учениках проявлений свободы творчества и уверенности в своих силах. Доброжелательная поддержка педагогов должна способствовать сохранению у ребенка радости познания, что исключает, с одной стороны, диктат, с другой — резкие негативные оценки. Поскольку школьная оценка — тонкий и сильный инструмент воспитания, уместно перечислить основные *принципы оценки одаренных детей*:

— использование оценок как обратной связи, необходимой для ученика информации об эффективности его деятельности, а не как средства жесткого контроля, давления;

— ориентация на индивидуальную относительную норму в оценке, когда точкой отсчета становится сам ученик, специфика его творческого развития;

---

<sup>1</sup> См.: Одаренные дети : пер. с англ.

— высокие ожидания по отношению к одаренному ребенку (реализации его способностей), выражающиеся, в частности, в адекватной уровню способностей требовательности;

— эмоциональная включенность учителя, не допускающая равнодушия к ученику, поиск разумных мер поощрения (не мешающих развитию познавательной мотивации) и осторожное использование отрицательных форм оценок (не травмирующих ребенка, не усиливающих желание избежать неудач);

— содержательность оценки, предполагающая прежде всего анализ творческих способов решения поставленной проблемы;

— как можно более раннее использование возможностей одаренного школьника самостоятельно оценить свою работу, совместная выработка критериев оценки — объективных и, в то же время, смягчающих характерный для одаренных детей *перфекционизм* (стремление к соответствию результатов деятельности самым высоким стандартам, сопровождающееся чувством неудовлетворенности);

— создание положительного эмоционального фона оценочных ситуаций, в которые включен одаренный ребенок;

— организация оценочных ситуаций, исключая возникновение соперничества между детьми<sup>1</sup>.

Школьные проблемы понимающий ребенка педагог может смягчить: они не должны становиться главным в отношениях учителя и одаренного школьника. Основное — содержательность отношений, как в познавательном, так и в личностном плане. Не касаясь уже имеющихся в современной педагогике сложных учебных программ для одаренных, сделаем акцент на последнем моменте. Как писал К. Юнг, «воспитатель сам должен быть воспитан. Если это не так, то неизбежно придет день, когда ученик повторит не то, чему воспитатель его учил, но то, чем последний является. Каждый воспитатель постоянно должен ставить себе вопрос: реализует ли он сам в собственной жизни — по чести и совести — то, чему учит? Исцеляюще действует в конечном счете не знание и техника, но личность»<sup>2</sup>. Данное положение справедливо в отношении любого ребенка, но особенно — одаренного, более быстро и глубоко понимающего и тонко чувствующего истинное и фальшивое.

Одаренный ребенок нуждается в креативном окружении. Идеальная среда для него — родители, имеющие собственные яркие интересы, и педагог, любящий и эмоционально доносящий до учеников свой предмет, создающий в классе творческую атмосферу. Развитию одаренности способствуют даже отдельные элементы

---

<sup>1</sup> См.: Кулагина И. Ю. Особенности оценки учебной деятельности одаренных детей // Вестник Университета РАО. 1997. № 2.

<sup>2</sup> См.: Юнг К. Конфликты детской души.

такой среды и, кроме того, — стремление окружающих ребенка взрослых передать ему особую жизненную позицию, которую Р. Штайнер определял как радостное и благодарное отношение к миру.

## Практикум

### Вопросы для самоконтроля

Представьте себе предложенные школьные ситуации. Что вы можете сказать по этому поводу? Ответьте на вопросы:

а) для выяснения причин неуспеваемости первоклассника направили к школьному психологу. Что он должен проверить в первую очередь? Какие методики можно использовать?

б) школьный психолог установил, что у ребенка, имеющего трудности в обучении, высокий уровень тревожности. Кому и какие рекомендации он должен дать?

в) в первый класс поступает слабослышащий ребенок. Какую помощь ему могут оказать учитель и школьный психолог?

г) у неуспевающего в начальной школе ребенка установили низкий уровень интеллекта. Что могут сделать в этой ситуации школьный психолог, педагог и администрация школы? Какова роль родителей в решении этой проблемы?

д) в классе один из учеников играет роль шута. Он комментирует происходящее, развлекает одноклассников, которые отвлекаются на каждую реплику. Учительницу он крайне раздражает, мешая ей вести урок и иногда доводя до крика. Чем вызвано поведение ученика? Что следует делать учительнице?

### Практическое задание

Используя представленные методики (Приложение 1), проведите работу с двумя младшими школьниками — отличником и неуспевающим. Какие из полученных вами показателей можно объяснить различиями в школьной успеваемости (и, соответственно, статусе ребенка), какие — индивидуальными особенностями?

### Тесты

Выберите один или два ответа, которые считаете правильными:

1. У одаренных младших школьников ярко выражена:

- а) познавательная мотивация;
- б) престижная мотивация;
- в) мотивация избегания неудачи.

2. Наиболее сильно выраженной мотивацией неуспевающих детей к концу младшего школьного возраста становится:

- а) мотивация достижения успеха;
- б) мотивация избегания неудачи;
- в) познавательная мотивация.

**3.** У творчески одаренных детей с невысокой успеваемостью недостаточно развита:

- а) мотивация достижения;
- б) познавательная мотивация;
- в) мотивация самосовершенствования.

**4.** Самооценка неуспевающих младших школьников может быть:

- а) адекватной;
- б) заниженной;
- в) завышенной.

**5.** У неуспевающих в конце младшего школьного возраста может сформироваться:

- а) аффект неадекватности;
- б) механизм выученной беспомощности;
- в) симптом обесценивания.

**6.** Причинами неуспеваемости в начальных классах могут стать следующие особенности личности:

- а) высокая тревожность;
- б) завышенная самооценка;
- в) демонстративность.

**7.** Период адаптации к школе в первом классе обычно длится:

- а) две недели;
- б) два месяца;
- в) полгода.

**8.** Основной причиной дезадаптации в младшем школьном возрасте считается:

- а) нарушение общения с учителем;
- б) нарушение общения со сверстниками;
- в) школьная неуспеваемость.

**9.** Школьная дезадаптация в наиболее тяжелых случаях проявляется:

- а) в невротических реакциях;
- б) отклонениях в психическом развитии;
- в) патологии характера.

**10.** Наиболее гармонично развивается личность:

- а) отличников;
- б) хорошо успевающих детей;
- в) слабоуспевающих.

**11.** В конце младшего школьного возраста при завышенной конфликтной самооценке может сформироваться:

- а) аффект неадекватности;
- б) механизм выученной беспомощности;
- в) феномен воображаемой аудитории.

- 12.** Наибольшее число случаев школьной дезадаптации наблюдается:
- а) в младшем школьном возрасте;
  - б) подростковом возрасте;
  - в) старшем школьном возрасте.
- 13.** О школьной дезадаптации в первом классе обычно говорят, когда ребенок не может адаптироваться к жизни в школе в течение следующего периода:
- а) 2 недель;
  - б) 2 месяцев;
  - в) более полугода.
- 14.** Родители часто не понимают, что у ребенка начался школьный невроз:
- а) при начавшемся заикании;
  - б) невротических страхах;
  - в) истерических состояниях.
- 15.** Причиной неуспеваемости в начальных классах может стать:
- а) несформированность способов учебной работы;
  - б) эмоциональной регуляции поведения;
  - в) этических представлений.
- 16.** Неуспевающие дети в начале обучения объясняют свои учебные неудачи:
- а) внешними вариативными причинами;
  - б) внутренними стабильными причинами;
  - в) внутренними вариативными причинами.
- 17.** Неуспевающие дети в конце обучения в начальных классах объясняют свои учебные неудачи:
- а) внешними вариативными причинами;
  - б) внутренними стабильными причинами;
  - в) внутренними вариативными причинами.
- 18.** Тревожные дети:
- а) часто нарушают дисциплину в классе;
  - б) проявляют негативизм по отношению к взрослым;
  - в) стремятся оправдать ожидания взрослых.
- 19.** Если ребенок не успевает из-за высокой тревожности, то учителю следует:
- а) хвалить его за малейшее продвижение в учебе;
  - б) жестко требовать повышения результативности учебной работы;
  - в) отказаться от негативных оценок.
- 20.** Проблемы одаренных детей в школе часто связаны с недостаточной компетентностью:
- а) в основных учебных дисциплинах;
  - б) в сфере общения;
  - в) в сфере моральных норм.

## Глава 4

# УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

---

В результате освоения данной темы студент должен:

**знать**

- особенности семейного воспитания и проблемы, ими порождаемые;
- особенности общения учителя с классом;
- проблемы, возникающие при разных стилях руководства;
- цели, задачи, общее содержание и организацию обучения при разных дидактических системах, которые принято считать развивающими;

**уметь**

- взаимодействовать с родителями учеников группы риска;
- с родителями, выбирающими для своих детей особую систему обучения;
- с учителями, имеющими «трудных» детей в классе;

**владеть**

- навыками оценки профессиональной деятельности учителя — его стиля общения с учениками, умения создать творческую атмосферу на уроке, поддерживать дисциплину в классе и т.д.
- 

### 4.1. Семейное воспитание

Семейные отношения, стиль воспитания влияют на развитие личности ребенка с самого начала его жизни. Психологи считают, что благодаря семье уже в первые годы жизни у ребенка появляется «жизненный сценарий», определяющий его успехи или неудачи в будущей взрослой жизни. Изменить жизненный сценарий неудачника на сценарий победителя взрослый человек способен только в моменты социальных или природных катастроф (войны, революции, землетрясения и т.п.), после многих лет целенаправленной психотерапевтической работы или в результате собственного решения и значительных волевых усилий, изменяющих весь уклад жизни (последнее встречается крайне редко, в исключительных случаях). Представители других направлений психоло-

гической науки не столь пессимистично оценивают последствия неудачного семейного воспитания, но все отмечают огромное значение, которое оно имеет для развития личности ребенка.

Первое, что определяет особенности семейного воспитания, — его *эмоциональная основа*, отношение родителей к ребенку. Обычно рассматривают три вида отношений: истинную, или безусловную любовь, обусловленную любовь и принятие ребенка.

*Безусловная любовь* дана ребенку изначально и не зависит от его внешности, способностей, поведения в данный момент и т.д. Мать или отец любит ребенка таким, какой он есть в действительности — некрасивого, не очень умного, слишком активного и шумного или слишком замкнутого и тихого, доставляющего неприятности дома, а затем и в школе. Ребенок чутко воспринимает любовь близкого человека, и его переживания «кристаллизуются и объединяются в одном переживании: я любим. Я любим, потому что я ребенок своей матери. Я любим, потому что беспомощен. Я любим, потому что прекрасен, неповторим. Я любим, потому что мать нуждается во мне. Это можно выразить в более общей форме: я любим за то, что я есть, или, что более точно: я любим, потому что это я»<sup>1</sup>. В младенчестве, в первый год жизни, благодаря материнской любви и заботе у ребенка возникает «доверие к миру» (Э. Эриксон)<sup>2</sup>: ребенок доверяет матери, не боясь быть брошенным, и на этой основе — всему миру, который он начинает без страха познавать и осваивать.

Безусловная любовь родителей становится прочным фундаментом психологического здоровья и интенсивного детского развития. Но она имеет и недостатки. Во-первых, она дана или не дана, и с этим ребенок ничего не может сделать. Во-вторых, ребенку не нужно предпринимать никаких усилий для того, чтобы его продолжали любить, не нужно подтверждать или завоевывать любовь. Уже в дошкольном или младшем школьном возрасте он может начать эксплуатировать это бескорыстное чувство, а в подростковом — стать потребителем и шантажистом, уверенным в зависимости от него любящих родителей и в безнаказанности многих своих действий. Ребенок знает, что родственники в любой ситуации помогут, решат возникшие проблемы и любить его не перестанут.

При *обусловленной любви* детей любят, только если они устраивают родителей — своими качествами и поведением. Родители проявляют любовь, если ребенок выполняет их требования и оправдывает их надежды, в моменты школьных или иных

---

<sup>1</sup> Фромм Э. Искусство любить: исследование природы любви. М., 1990. С. 55.

<sup>2</sup> См.: Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 2000.

успехов, послушания и прилежания. Обусловленная любовь — «не гарантированное» чувство, его нужно заслужить. С одной стороны, это часто приводит к позитивным результатам: дети стараются соответствовать ожиданиям родителей, добиваются их любви реальными достижениями и ответной заботой. С другой стороны, они могут ощущать неполноценность отношений и свою ущербность, они не уверены в себе и тревожны. Как писал немецкий социолог, философ, социальный психолог, психоаналитик, один из основателей неопрейдизма и фрейдомарксизма *Эрих Фромм* (1900—1980), «когда любят “за что-то”, за какие-то достоинства, то есть ты сам заслужил любовь, это всегда связано с сомнениями: а вдруг я не нравлюсь человеку, от которого жду любви? А вдруг то, а вдруг это... Всегда существует опасность, что любовь к тебе может исчезнуть. Далее, “заслуженная” любовь всегда оставляет горькое чувство, что ты любим не сам по себе, а лишь постольку, поскольку приятен, нужен, что ты в конечном счете не любим вовсе, а используем»<sup>1</sup>.

Самый тяжелый вариант для развития личности — *непринятие* ребенка. Отвержение или безразличие родителей может возникнуть еще до его рождения, если он «нежеланный», может проявиться сразу после рождения, если ребенок не того пола (ждали мальчика, а родилась девочка), имеет не ту внешность (похож на тещу или свекровь, или просто некрасив), имеет какой-либо дефект и т.д. Непринятие может появиться и позднее, когда у ребенка проявляются черты, раздражающие мать или отца. Например, красивая, обаятельная и общительная мама отвергает замкнутую, робкую и застенчивую дочь. Отец-математик, видевший в сыне свое продолжение, второе «Я», со временем становится к нему безразличен, поскольку обнаруживает отсутствие математических способностей и склонности жить его интересами. Такие ситуации возникают не только в неблагополучных семьях. Бывает, что родители заботятся о ребенке, воспитывают его так, как считают правильным и должным, и не осознают ни своего непринятия, ни его причин.

*Особенности семейного воспитания* определяются отношением родителей к ребенку, а также:

— степени опеки или протекции (насколько родители заняты воспитанием, сколько сил они вкладывают в него, сколько внимания и времени уделяют ребенку);

— полнотой удовлетворения детских потребностей, материально-бытовых и духовных;

---

<sup>1</sup> *Фромм Э. Указ. соч. С. 57.*

- уровнем требований, предъявляемых к ребенку, содержанием и количеством его обязанностей;
- уровнем контроля, количеством запретов;
- строгостью санкций при невыполнении требований или нарушении запретов<sup>1</sup>.

Стили воспитания различаются по этим параметрам (см. табл. 3.3) и способствуют развитию разных личностных особенностей детей.

*Демократический*, или *гармоничный*, стиль воспитания невозможен без истинной, безусловной любви к ребенку. Но Э. Фромм, отождествляя безусловную любовь с материнским началом, а обусловленную — с отцовским, подчеркивал, что в личности каждого из родителей должно присутствовать и то и другое. Только благодаря такому сочетанию ребенок чувствует себя любимым и в то же время может «трудиться» ради родительской любви, испытывая потребность не только в защите, но и в авторитете и руководстве. Именно поэтому можно говорить о разумной любви, дающей ребенку эмоциональное тепло и исключающей эгоизм, предполагающей ответное чувство и установление близких, доверительных отношений, взаимную поддержку и заботу.

*Разумная любовь* исключает отвержение ребенка в те нередкие в его жизни моменты, когда он не оправдывает родительских ожиданий. В ситуациях, когда ребенок проявляет не лучшие свои качества или совершает проступок, оценивается поведение, а не личность («Ты поступил отвратительно. Посмотри, к чему это привело» — вместо: «Тупица! Негодяй!..»). Не делаются мрачные, сохраняющиеся в памяти ребенка прогнозы («Хулиган! Садист! Что из тебя вырастет? Еще несколько лет — в колонии сидеть будешь!»). Не даются директивы, осложняющие всю последующую жизнь («Не рассуждай, а делай, что приказано», «У тебя все равно ничего не получится»). С другой стороны, родители не рассматривают ребенка как опору и источник утешения и не отвергают его, когда он не способен оказать им помощь и эмоциональную поддержку (табл. 4.1).

При демократическом стиле воспитания родители не просто посвящают ребенку немало времени (проведенное с детьми время может быть наполнено бессодержательными разговорами или раздраженным молчанием, бесконечными нотациями, упреками и т.п.). Они уделяют ему много внимания и, стремясь понять его, всегда готовы к диалогу и сотрудничеству. Они стремятся к достаточно

---

<sup>1</sup> Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2008; Лидерс А. Г. Семья как психологическая система. Очерки психологии семьи. М.; Обнинск, 2004.

## Типы семейного воспитания

| Тип воспитания   | Эмоциональная основа                         | Протекция                                       | Удовлетворение потребностей                                      | Требования                                     | Контроль и санкции                     |
|--|--|---|--|--|--|
| Демократический (гармоничный) стиль  | Разумная любовь                              | Много внимания, сотрудничество                  | Достаточно полное  | Справедливые, обоснованные                     | На основе разумной заботы              |
| Гиперопека:<br>— потворствующая («кумир семьи», «культ болезни»);<br>— доминирующая («жизнь за ребенка») | Безусловная любовь                           | Чрезмерные внимание и забота                    | Максимальное   | Отсутствуют                                    | Слабый контроль, вседозволенность      |
| Гиперсоциализация (повышенная моральная ответственность)   | Чаще всего обусловленная любовь              | Достаточно много времени уделяется воспитанию   | Достаточно полное  | Отсутствуют при многих запретах и ограничениях | Чрезмерный, тотальный контроль         |
| Авторитарный стиль (диктат)  | Чаще всего обусловленная любовь или принятие | Относительно много времени уделяется воспитанию | Возможны варианты  | Высокие, апелляция к совести, чувству долга    | Возможны варианты                      |
|  |  |   | Потребность в общении не удовлетворяется, остальные — по-разному | Высокие, без объяснения причин                 | Жесткий, тотальный контроль, наказания |

Окончание табл. 4.1

| Тип воспитания   | Эмоциональная основа               | Протекция  | Удовлетворение потребностей   | Требования            | Контроль и санкции   |
|--|------------------------------------|--|---|-----------------------|--|
| Гипоопека:<br>— либерально-популярный стиль;<br>— безнадзорность;  | Обусловленная любовь<br>Непринятие | Мало времени уделяется воспитанию<br>Минимальное внимание  | Возможны варианты<br>Недостаточное  | Слабые<br>Отсутствуют | Отсутствие контроля и санкций, оправдание поведения ребенка<br>Отсутствие контроля и санкций, невмешательство<br>За ребенком присматривают няня или родственники |
| — воспитание по типу кронпринца  | Чаще всего принятие                | Вместо внимания — обычно подарки                           | Максимальное удовлетворение материальных потребностей; потребность в общении не удовлетворяется | — // —                |  |
| Эмоциональное отвержение:<br>— воспитание по типу Золушки или маленького неудачника;<br>— жестокое обращение | Непринятие                         | Мало времени уделяется воспитанию<br>Внимание не уделяется | Недостаточное<br>Минимальное удовлетворение материальных потребностей                           | Высокие               | Жесткий контроль, наказания<br>Открытая агрессия, унижения и побои   |

полному удовлетворению его материальных потребностей — в разумных пределах, не потакаая капризам и не принося себя в жертву (не отказывая себе во всем ради ребенка). Особое значение придается удовлетворению духовных потребностей. Вникают в то, что ребенок смотрит и читает, сами покупают диски с фильмами и книги (стараясь не навязывать их жестко, а советовать посмотреть, или просто их «подбрасывая»), посещают с ним театр, зоопарк, вместе ходят на стадион или в поход — в зависимости от того, что ребенок любит. Записывают его в кружки или спортивные секции, также ориентируясь на его интересы. Помогают в учебе — сначала, в первые годы обучения постоянно, затем — когда это необходимо.

В связи с обучением в школе, дополнительными занятиями и бытовыми вопросами родители устанавливают определенную систему требований, очерчивают круг обязанностей ребенка. Требования всегда понятны, потому что обоснованы, и в семье всегда есть возможность их обсудить и уточнить или пояснить. Кроме того, требования всегда справедливы и соответствуют возможностям ребенка. При демократическом стиле воспитания присутствует и система запретов, существующая с первого года жизни ребенка и постепенно усложняющаяся, вернее, наполняющаяся новым содержанием. Маленький ребенок должен знать слово «нельзя»: нельзя делать то, что опасно, что может причинить вред ему и окружающим. В раннем детстве ребенку нельзя (хотя очень хочется) брать спички и зажигать газ на кухне, нарезать хлеб острым ножом и т.п. Нельзя ударить человека или животное. Таких запретов немного, но если они выполняются, это облегчает отношения в семье позднее, избавляя от серьезных конфликтов. Другие многочисленные вопросы в таких семьях тоже можно обсуждать, и в каких-либо случаях искать компромисс.

Следует отметить, что система запретов, которая начинает усваиваться ребенком с раннего детства, становится эффективным регулятором его поведения только при соблюдении родителями нескольких условий. Во-первых, те немногие запреты, существующие в семье и касающиеся принципиально важных вопросов, не могут изменяться, отменяться полностью или частично на протяжении длительного периода (обычно возрастного). Ребенок периодически предпринимает попытки расширить область допустимого, прорваться за рамки запретов, как бы испытывая родственников на прочность их установок. Если такая попытка оказалась успешной, взрослые не отреагировали на нарушение должным образом, не использовали привычных санкций, то начнет рушиться вся система. К снятию запрета в сознании ребенка

приводят и переговоры по поводу запрещенных действий — длительные, с необедительной аргументацией, создающие иллюзию условности принятых в семье норм поведения. Еще хуже, если ребенку разрешается сделать что-либо запрещенное «только один раз»: одного нарушения не бывает, за ним обязательно последуют другие. Педагогически верная позиция такова: если что-либо конкретное «нельзя», то нельзя ни при каких обстоятельствах, нельзя было вчера, нельзя сегодня и нельзя будет завтра.

Во-вторых, система запретов должна быть единой, и за ее соблюдением должны следить все члены семьи. Когда ребенок не может что-либо сделать при папе, может торговаться с мамой и уж точно может это сделать при бабушке, запрет перестает существовать. Зная, на кого из членов семьи можно воздействовать слезами, на кого — лаской и уговорами, жалобами на чью-то жестокость и несправедливость или откровенным шантажом, ребенок всегда может обойти запрет и добиться желаемого.

В-третьих, система запретов должна быть адекватна возрастным и индивидуальным особенностям развития ребенка, а также условиям его жизни. Когда ребенок поднимается на новую возрастную ступень, изменяется социальная ситуация развития. Он становится более самостоятельным, у него появляются новые интересы, права и обязанности, перестраивается система отношений с близкими взрослыми, вследствие чего несколько меняется и система семейных запретов: одни сохраняются, другие оказываются уже не актуальными, зато прибавляются новые. Эти изменения должны произойти вовремя, без значительного запаздывания (иногда родители не замечают, что ребенок вырос). Кроме того, количество и содержание запретов зависят от формирующегося характера: тихому, робкому ребенку, полностью погруженному в учебу, нет нужды запрещать смотреть все подряд телевизионные передачи — он сам не будет весь вечер сидеть перед телевизором, щелкая пультом и выискивая криминальную хронику и боевики. Более того, периодически запрещая ребенку делать что-либо, чего он и так не делает, родители провоцируют его это «попробовать». И наконец, на системе запретов отражается резкое изменение жизни — развод родителей, переезд в другой район и т.д.

При демократическом стиле воспитания существует определенная система требований и запретов, разумно используемая на фоне общей заботы о благополучии ребенка. Соответственно, родители контролируют его поведение, но контроль не становится ни жестким, ни мелочным, навязчивым, хотя охватывает все сферы жизни ребенка. Применяемые санкции тоже не отличаются жесткостью.

Наказанием обычно служат сама отрицательная оценка произошедшего, холодный тон, нежелание общаться какое-то (не слишком длительное) время, отмена похода в театр и т.п. При эмоционально близких отношениях родителей и детей эти меры оказываются действенными.

Демократический стиль воспитания считается оптимальным для личностного развития ребенка. Он способствует становлению таких важных качеств, как самостоятельность и ответственность, поддерживает уверенность в себе и чувство собственного достоинства.

*Гиперопека*, т.е. чрезмерная, излишняя забота о ребенке, может быть потворствующей и доминирующей.

К *потворствующей гиперопеке* склонны родители (как правило, матери, а также бабушки), бесконечно любящие, обожающие своего ребенка и готовые ради него пожертвовать собственными интересами, делами и привязанностями. От ребенка ничего не требуют, не загружают его просьбами и поручениями, особенно не контролируют. Слабый контроль и отсутствие обязанностей, удовлетворение всех потребностей и прихотей приводят к вседозволенности. Ребенком восхищаются, когда считают его одаренным, ограждают от всех проблем, если считают его больным.

Потворствующая гиперопека в разных своих проявлениях (воспитание по типу «кумир семьи» или «культ болезни») способствует развитию *эгоцентризма* — сосредоточенности на себе, своих потребностях, интересах, переживаниях и ощущениях, что создает трудности в отношениях с окружающими, в том числе со сверстниками. Это условия, благоприятные для развития у ребенка демонстративности или доминантности.

*Доминирующая гиперопека* предполагает излишнюю заботу при многочисленных ограничениях и запретах, чрезмерном и тотальном контроле. Безусловная любовь выражается в стремлении руководить каждым шагом ребенка и оградить его от внешних влияний и ошибок, поэтому данный тип воспитания иногда называют «жизнь за ребенка».

Доминирующая гиперпротекция чаще всего возникает при так называемых симбиотических отношениях матери и ребенка. Мать видит главный смысл своей жизни в сыне или дочери, обычно — воспитывая ребенка одна, или, если семья полная, не имея удовлетворяющих ее эмоционально близких отношений с мужем и обрушивая на ребенка все свои нерастраченные чувства. Она остается советчиком и руководителем, даже когда ребенок становится подростком и должен стать более самостоятельным, приобрести опыт дружбы, влюбленности и налаживания отношений в группе свер-

стников. Благодаря созданному сильной, доминантной матерью комфорту и привычке не принимать решения самому, не проявлять особой активности, он оказывается практически в изоляции: из таких послушных и пассивных детей вырастают старые девы и холостяки.

Доминирующая гиперпротекция способствует развитию инфантильных черт, пассивности и зависимости.

*Гиперсоциализация*, или повышенная моральная ответственность как стиль воспитания, связана обычно с обусловленной любовью, демонстрацией отвержения ребенка, когда его поведение и достижения не устраивают родителей. Требований и запретов много, при этом родители делают акцент на чувстве долга и других нравственных чувствах и представлениях ребенка. Как правило, родители ожидают от него больших успехов, воплощения в жизнь собственных несбывшихся планов. Высокие требования становятся тяжелым грузом для ребенка с развитым моральным сознанием, который, с одной стороны, стремится оправдать надежды родителей и считает это своим долгом, а с другой — испытывает значительные трудности или вообще не может им соответствовать.

Данный тип воспитания в целом способствует развитию тревожности. Некоторые дети на этой почве могут приобрести невроз.

Для *авторитарного стиля* характерны высокие требования, сложная система запретов и жесткий, тотальный контроль поведения ребенка. Используются различные наказания, окрики, угрозы. Родители не объясняют, почему что-либо следует делать, а чего-то нельзя, и не апеллируют к совести ребенка. Такой диктат обычно сочетается с обусловленной любовью или неприятием ребенка. Часто родители придерживаются определенных правил воспитания, которые они считают оптимальными, не вполне понимают и не учитывают характер и потребности ребенка, не проявляют гибкости при изменении ситуации. Они верят в то, что принимаемые ими меры и та степень заботы, которую они проявляют, являются для ребенка благом.

При авторитарном стиле воспитания у ребенка развивается пассивность, зависимость, агрессивность или лицемерие.

При *гипоопеке* ребенок получает от взрослых мало внимания и заботы.

*Либерально-попустительский (потворствующий) стиль* наблюдается при обусловленной любви. Хотя родители ярко демонстрируют свое недовольство ребенком, когда он ведет себя дурно или совершает проступки, они не создают прочной системы требований и запретов и выгораживают ребенка, оправдывают его

поведение различными обстоятельствами, спасают от наказаний (в школе, полиции).

*Безнадзорность* — наиболее часто встречающийся и типичный вид гипоопеки. Родители не принимают ребенка и уделяют ему крайне мало внимания. Требования, контроль и санкции отсутствуют, отношения строятся на основе невмешательства. В таких случаях говорят, что ребенок «растет, как трава».

*Воспитание по типу кронпринца* — редкий вариант гипоопеки. В обеспеченных семьях, где отец полностью поглощен карьерой, а мать занята собой (или оба занимаются бизнесом, другим прибыльным или престижным делом), воспитание ребенка перекладывается на няню, гувернантку, родственников. Не уделяя ребенку внимания, родители «откупаются» от него подарками и разрешением делать все, что ему заблагорассудится.

При гипоопеке не формируются навыки социальной жизни и моральное сознание. Ребенок, выросший в таких условиях, скорее всего будет социально дезадаптированным.

Если в семье сформировалось *эмоциональное отвержение*, это означает, что при непринятии ребенка и явной демонстрации эмоциональной холодности родители не удовлетворяют в должной мере его материальные и духовные потребности ребенка, предъявляют высокие требования, часто не соответствующие его возрасту, создают массу запретов, жестко контролируют его поведение и широко используют разнообразные наказания. Такой тип воспитания называют *воспитанием «маленького неудачника»*, поскольку он невротизирует и развивает черты (агрессивность или оторванную от реальности мечтательность), мешающие социальной адаптации. Когда в семье есть другой, любимый ребенок, говорят о *воспитании по типу Золушки*.

*Жестокое обращение* — крайний, самый тяжелый вариант эмоционального отвержения (его можно рассматривать и как отдельный тип воспитания). Здесь добавляются наказания, унижения, побои, лишение минимальных удовольствий. В семье преобладает открытая агрессия. При жестоком обращении у детей неизбежно формируются агрессивность, стремление к провокациям и проявлениям жестокости.

Вообще физическое наказание — самый примитивный и неэффективный способ контроля поведения. Когда ребенка наказывают часто и сильно, он подчиняется и выполняет требования, но эмоциональным фоном такого послушания становятся страх, гнев и возмущение, иногда — ненависть и желание отомстить. Кроме того, исчезает чувство вины за совершенный проступок, хотя именно к нему и должны стремиться родители, наказывая ребенка. И нако-

нец, приводится в действие особый защитный механизм — *идентификации с агрессией*. Забитый ребенок, избавляясь (защищаясь) от тяжелых переживаний, как бы принимает сторону жестокого родителя и оправдывает агрессию.

Считается, что к физическим наказаниям можно прибегать лишь в самых крайних случаях. При этом ребенок должен точно знать, за что его наказывают, не должен физически пострадать и должен, пережив наказание и испытав чувство вины, убедиться в сохранившейся родительской любви.

Отметим, что крик, угрозы и другие авторитарные методы воздействия на ребенка, используемые как наказание, тоже не могут применяться часто. Чем чаще дети слышат крики, брань, ворчание и т.п., тем меньше они на них реагируют.

Рассмотрев стили семейного воспитания, остановимся кратко еще на одной его характеристике. Помимо контроля над сиюминутным поведением, существует своеобразное долгосрочное планирование поведения ребенка, которое описано в психоанализе и иногда называется *родительским программированием*. В частности, родители дают детям определенные директивы, выполнять которые те могут очень долго, может быть — всю взрослую жизнь (хотя могут от них и избавиться).

К таким директивам относятся следующие<sup>1</sup>:

— *«не живи»*: директива выражается в отдельных фразах: «Мне не нужен такой плохой мальчик», «Глаза б мои на тебя не глядели», — или в беседах вроде: «Поскольку я все силы отдавала тебе, я не смогла получить высшее образование (выйти замуж и т.п.)». Благодаря этой директиве у ребенка возникает ощущение, что он для матери — источник неприятностей, ее вечный должник. Если ребенок воспитывается в стиле гиперопеки, то он воспринимает ситуацию так: «я не должен жить своей жизнью, я должен жить жизнью матери», при гипоопеке — «моя жизнь мешает жизни матери»;

— *«не будь ребенком»*: директива выражается в высказываниях: «Что ты ведешь себя как маленький?», «Пора стать самостоятельнее», «Ты уже не маленький ребенок, чтобы...» В результате ребенок старается быстрее взрослеть и подавлять свои детские желания и качества;

— *«не расти»*: это фразы такого рода: «Детство — самое счастливое время жизни», «Не торопись взрослеть», «Ты еще слишком мала, чтобы...», «Мама тебя никогда не бросит». Такая директива характерна для гиперопеки как стиля воспитания. Ребенок воспри-

---

<sup>1</sup> См.: Лосева В. К., Луньков А. И. Психосексуальное развитие ребенка. М., 1995.

нимает ее следующим образом: «я не имею права стать настолько самостоятельным, чтобы жить без материнской поддержки»;

— *«не думай»*: директива выражается в требованиях «не рассуждать, а делать, что сказала», «не умничать» и т.п. и приводит к трудностям в самостоятельном решении проблем;

— *«не чувствуй»*: ребенку запрещается испытывать страх («Как тебе не стыдно бояться собаку, она не кусается») и гнев («Как ты смеешь злиться на учительницу, она тебе в матери годится»). Но эти чувства сохраняются и распространяются на большое количество незапрещенных объектов;

— *«не достигай успеха»*: фразы типа «У тебя все равно ничего не получится» и рассказы «Мы отказываем себе во всем, только чтобы ты смог...» обычно приводят к старательности, но успешный результат не достигается;

— *«не будь лидером»*: если ребенок слышит от родителей: «Не высовывайся», «Не выделяйся», «Будь как все», то в дальнейшем он будет стараться избегать ответственности, занимать подчиненное положение в отношениях — неформальных и деловых;

— *«не принадлежи»*: при гиперопеке мать, не способная «отпустить» ребенка от себя в его собственную жизнь, подчеркивая его уникальность, исключительность («Ты ведь у меня не такой, как все»), дает директиву не принадлежать никому, кроме нее. Это вызывает ощущение дискомфорта в любой группе, кроме родительской семьи;

— *«не будь близким»*: родители внушают ребенку, что никому, кроме них, нельзя доверять. Это приводит к трудностям в установлении близких отношений и даже к роли жертвы, которую обманывают и бросают;

— *«не делай»*: из-за этой директивы часто откладываются дела и возникает цейтнот, ребенок нерешителен и несобран — «Не делай сам — это опасно (слишком трудно), за тебя сделаю я»;

— *«не будь самим собой»*: директива («Будь похожим на...», «Почему твой друг это может, а ты нет?») вызывает постоянное недовольство собой и усиливает возможности манипулирования ребенком (и позднее взрослым);

— *«не чувствуй себя хорошо»*: родители говорят в присутствии ребенка: «Несмотря на то, что у него была высокая температура, он написал контрольную на “пять”», «Хоть он у меня и слабенький, но сам вскопал целую грядку». В результате ребенок привыкает к тому, что его плохое самочувствие привлекает к нему внимание и повышает ценность того, что он делает. В дальнейшем жалобы могут стать постоянными, а состояние — действительно плохим.

Очень многое в личности ребенка, а затем подростка определяется семейным воспитанием. Сказывается оно и на последующей взрослой жизни, ее достижениях и трудностях, на том, как будут строиться собственная семья и воспитываться собственные дети. Наиболее важными становятся такие особенности семейного воспитания, как отношение родителей к ребенку, их директивы, степень протекции и удовлетворения потребностей (не только материальных, но и духовных), уровень требований и контроля, строгость применяемых санкций. Сочетание данных параметров дает определенный стиль воспитания.

Наиболее благоприятен для личностного развития ребенка демократический стиль. Другие стили воспитания способствуют развитию негативных особенностей личности. Но при этом следует иметь в виду два обстоятельства.

Во-первых, один и тот же стиль воспитания по-разному влияет на детей, имеющих различные ярко выраженные черты характера. Например, эмоциональное отвержение наиболее тяжело сказывается на детях с чертами сензитивного типа характера. Дети с чертами гипертимного и эпилептоидного типов характера в такой ситуации проявляют самостоятельность и неповиновение взрослым. Дети с истероидными чертами проявляют детскую реакцию оппозиции (протестную реакцию) или погружаются в мир фантазий. Шизоиды уходят в себя, внутренне отгораживаясь от не любящей их семьи<sup>1</sup>.

Во-вторых, разные члены семьи могут придерживаться разных воспитательных установок, например, когда авторитарный стиль воспитания родителей сочетается с потворствующей гиперопекой бабушки. Такие противоречивые семейные влияния для детей особенно пагубны.

## **4.2. Психологическая атмосфера в классе**

Помимо родителей, для ребенка значима первая школьная учительница: на развитие личности в младшем школьном возрасте оказывают решающее влияние семья и школа. Учитель, наряду с родителями, передает ребенку культурно-исторический опыт, накопленный человечеством, — тот опыт, без «присвоения» которого ребенок не может развиваться ни интеллектуально, ни лично. Учитель — не только предметник, но и воспитатель. Для ребенка, учащегося в начальной школе, крайне важны отно-

---

<sup>1</sup> Личко А. Е. Типы акцентуаций и психопатий у подростков.

шения с учителем, личностные качества педагога, стиль его общения с детьми — все то, что определяет психологическую атмосферу в классе.

Рассматривая психологическую атмосферу в классе в контексте условий развития младших школьников, остановимся, прежде всего, на общих принципах взаимодействия педагога и ученика — той системе отношений, на которой базируется весь учебно-воспитательный процесс. Здесь существуют две диаметрально противоположные позиции.

Первая позиция — это позиция так называемой «бездетной» или *моносубъектной педагогики*. Субъектом является учитель, объектом его воздействий — ученик. Следствием субъект-объектных отношений в школе становятся единая для всех учебная программа, фронтальное общение учителя с классом, стандартная оценка успеваемости и поведения, жесткая дисциплина и, практически, отсутствие индивидуального подхода к детям.

«Во многих школах царит гробовая тишина. Диалог и дискуссия являются скорее исключением, нежели правилом. Учащиеся начальных классов спускаются по лестнице, прижимая пальчики к губам... Некоторые учителя избегают групповых форм учебной работы, потому что “детям придется разговаривать, и тогда будет слишком шумно”... От учащихся заведомо ожидают пассивности»<sup>1</sup>. Так описал традиционное обучение в США американский психолог, один из создателей и лидеров гуманистического направления психологии *Карл Роджерс* (1902—1987).

Когда ученик находится в положении объекта педагогических воздействий, на первый план выходят ролевые отношения. Ролевые отношения в школе неизбежны и могут ускорять и повышать эффективность решения некоторых задач. Но помимо отношений, определяемых *формально-статусной позицией* (учитель как руководитель, ученик как подчиненный), складываются собственно межличностные отношения, в основе которых лежит уважение, принятие, антипатия и т.д. Когда ученик не становится полноправным субъектом педагогического процесса и особенности его личности не вполне учитываются или не учитываются вообще, главными оказываются именно ролевые отношения. Роль, принятая школьником (хорошего ученика, шута, хулигана и т.п.) становится для него привычной «маской» или «фасадом», а для учителя — привычным образом, «ярлыком». Роль, которую ребенок играет в школе, требует соответствующего поведения, и именно такое поведение ожидают от него и подкрепляют окружающие,

---

<sup>1</sup> Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. С. 66—67.

в первую очередь учитель. Учитель часто сохраняет стереотипные представления об учениках, и изменить их крайне трудно.

*Роль учителя в моносубъектной педагогике* — это позиция человека, обладающего знаниями (в то время как учащиеся их не имеют, их еще нужно этим знаниям обучить), и безупречным, «правильным» поведением (а ученики постоянно ошибаются, и их действия нужно контролировать, пресекать и корректировать). Данную позицию нельзя реализовать без авторитарного стиля руководства, ее дополняет власть самого педагога. При таком авторитете учитель в силу своей позиции относительно легко добивается послушания, его мнение ученики воспринимают как подлежащее немедленному и беспрекословному подчинению. Но послушание в условиях ролевого давления не означает, что оно сохранится при ослаблении контроля<sup>1</sup>.

Следует отметить, что в начальных классах роль учителя гарантирует авторитет не только опытному педагогу, но и девушке, только что закончившей педагогический колледж. Дети смотрят на свою первую учительницу снизу вверх, ловят каждое ее слово, стараются выполнить все ее требования, добиться ее внимания и похвалы. Это связано с возрастными особенностями младшего школьника, нуждающегося в четком руководстве взрослого, определенной доле авторитарности.

*Авторитарный стиль руководства* (общения) предполагает приказную или командную форму распоряжений, единоличные решения, пресечение чужой инициативы. Он не способствует созданию творческой атмосферы в классе. Используются императивные воздействия на учеников — жесткий контроль их поведения, направление его в нужное русло, подкрепление «правильных» действий и принуждение. Возможна и более тонкая стратегия воздействия — *манипулирование*, т.е. косвенное, скрытое от ученика влияние, навязывание ему определенной цели, побуждение к соответствующим действиям. При этом ученик не понимает истинных намерений преподавателя, который преследует собственные интересы.

Моносубъектная, авторитарная педагогика характерна для традиционного обучения. В России она была официально признанной до 1990-х гг. Педагогическая задача формирования личности ученика соответствовала идеологическим установкам, принятым в обществе. Не следует забывать, что наряду со многими отрицательными сторонами, существовали в советское время и многие

---

<sup>1</sup> См.: Кондратьев М. Ю. Социальная психология в образовании. М.: ПЕР СЭ, 2008.

положительные: идеалом (хотя и реально не достижимым) служила всесторонне развитая, гармоничная личность, учитель имел высокий социальный статус, образование финансировалось значительно лучше, чем в настоящее время. Кроме того, далеко не все учителя были абсолютно авторитарны, часть из них строила взаимоотношения со своими учениками и на других основах.

Вторая позиция — *личностное, или гуманистическое, педагогическое взаимодействие*. Ученик становится субъектом, вместо субъект-объектных отношений в учебно-воспитательном процессе появляются субъект-субъектные отношения, вместо воздействия учителя на ученика — взаимодействие взрослого и ребенка, вместо подхода «с ценностями общества — к ребенку» — подход «с ребенком — к ценностям общества»<sup>1</sup>. Вместо педагогической задачи формирования изначально заданных свойств ставится задача развития.

Доктор психологических наук *Александр Борисович Орлов* рассматривает следующие основные *принципы организации подлинного педагогического взаимодействия*:

- диалогизации взаимодействия;
- проблематизации;
- персонификации;
- индивидуализации.

Рассмотрим подробнее первый, ведущий *принцип диалогизации взаимодействия*.

Традиционному обучению свойственно монологизированное взаимодействие, при котором учитель доминирует на уровнях обмена информацией, ролевого и межличностного взаимодействия. Учитель выступает единственным источником информации, он контролирует и оценивает поведение школьников, является для них личностным эталоном. Такая «суперпозиция» педагога требует от него лишь частичного понимания и принятия личности ребенка, принятия тех ее свойств и проявлений, которые не противоречат идеалу и одобряются. Все остальное в личности ребенка отвергается и оценивается отрицательно.

Диалогизация педагогического взаимодействия меняет исходные позиции, делает их равноправными в личностном плане. Учитель отказывается от своей «суперпозиции» и вместе с учеником принимает позицию сотрудничающих людей. Без сотрудничества, диалога, стремления обеих сторон к взаимопониманию, без умения учителя слушать ученика, постоянно поддерживать обратную связь невозможно истинное взаимодействие.

---

<sup>1</sup> См.: Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М. : Логос, 1995.

*Принцип проблематизации* при традиционном обучении отсутствует: учитель передает некоторое содержание ученику, а тот его усваивает. Учитель ставит и контролирует все учебные и воспитательные задачи. Ребенок в этих условиях должен усвоить предлагаемый ему материал, решить сформулированные для него познавательные задачи и достичь поставленных перед ним воспитательных целей. Учитель требует, ученик эти требования исполняет.

Проблематизация педагогического взаимодействия приводит к изменению функций учителя и ученика. Учитель не преподает, не целенаправленно формирует нужные качества у ребенка, а актуализирует, стимулирует тенденцию ребенка к личностному росту, его исследовательскую активность, создает условия для совершенствования учеником нравственных поступков, самостоятельной постановки им проблем и задач.

Традиционное педагогическое взаимодействие — всегда ролевое: взрослый в стенах школы полностью сливается со своей ролью учителя, воспитателя, ребенок — с ролью ученика. Все, что выходит за рамки этих ролей, скрывается за ролевыми «масками», а поведение участников взаимодействия определяется ролевыми требованиями, предписаниями, ожиданиями. Вот почему учительница не может плакать от обиды или веселиться с детьми после уроков, а ученик не может открыто не соглашаться с ее решениями. Взаимодействуют, таким образом, не личности, а роли. Так проявляется *принцип персонификации педагогического взаимодействия*, требующий отказа от ролевых «масок» и «фасадов», адекватного выражения чувств и переживаний, возможности совершения действий и поступков, не соответствующих ролевым нормативам.

При традиционном обучении взаимодействие фронтальное: учитель не ориентирован на индивидуальность ученика, специфику его способностей и интересов. Творчество детей, их внешкольные увлечения и достижения не принимаются во внимание. Учебная деятельность оценивается, исходя из относительных социальных норм, успехи и трудности ученика сравниваются не с его собственными предшествующими достижениями, а с нормативными показателями или показателями успеваемости других учащихся.

*Индивидуализация педагогического взаимодействия* означает выявление способностей каждого ученика, построение содержания и методов обучения и воспитания, соответствующих возрастным и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям детей.

Гуманистическое педагогическое взаимодействие — это взаимодействие диалогическое, творческое, личностное и уникальное. Указанные принципы служат актуализации творческого потенци-

ала учителя и школьников, стимулируют их личностный рост. Реализация любого из них невозможна без реализации остальных<sup>1</sup>.

Идеи, отраженные в данных принципах, высказывались психологами и педагогами и ранее, были представлены в практике отдельных школ и учителей. Еще в 1929 г. в работе «Педагогическая психология» Л. С. Выготский «характеризовал обучение как источник развития, а роль педагога видел не в том, чтобы толкать и двигать, ... а в том, чтобы направлять, регулировать, организовывать, вести вперед развитие». Иными словами, Выготский понимал, что не следует искать движущую силу развития вне ученика: «В основе воспитательного процесса должна быть личная деятельность ученика и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность»<sup>2</sup>. Попытка выстроить учебно-воспитательный процесс на новых, гуманистических, началах была предпринята в 1990-х гг.: в массовой педагогической практике наметился переход от идеи целенаправленного формирования к идее развития уникальной и самоценной личности ученика.

Организация учебной деятельности детей, жизни класса, отвечающая требованиям гуманизации обучения, может происходить в различных формах. Но при этом учитель должен, ориентируясь на возможности и потребности детей, создать коллективную учебную деятельность учащихся, направляя учебную работу и включаясь в систему детских отношений, регулируя эти отношения в интересах развития личности каждого ребенка и группы — коллектива. Здесь важен *стиль общения* (руководства) учителя с классом. Еще германо-американский психолог *Курт Левин* (1890—1947) выделил авторитарный, демократический и либеральный стили руководства. Для педагогического процесса, построенного на гуманистических принципах, оптимален *демократический стиль*: учет мнения учеников, их потребностей и интересов, совместные поиски решения возникающих вопросов и, в то же время, меры, принимаемые для поддержания дисциплины в классе. В работе с младшими школьниками учителя с высоким уровнем профессионального мастерства гибко используют демократический стиль общения, сочетая его с элементами *авторитарного стиля*.

---

<sup>1</sup> См.: Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики.

<sup>2</sup> *Зинченко В. П.* Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова). М., 2002. С. 410.

При *либеральном стиле* общения со школьниками учитель полностью ориентирован на их потребности и проблемы, его требования и контроль недостаточны, в результате чего дисциплина обычно отсутствует. Последнее обстоятельство привело к тому, что либеральный стиль называют анархическим или попустительским. В начальных классах данный стиль общения недопустим.

Если педагог умело использует демократический стиль, успешно решается одна из важнейших задач педагогического общения — создание благоприятной *психологической атмосферы* в классе<sup>1</sup>. Она предполагает эмоциональный комфорт и обеспечивает чувство личностной безопасности ребенка. На этой основе, при отсутствии общей тревожности и страхов, возможно интенсивное развитие личности и полноценное развертывание учебной деятельности.

Подлинное педагогическое взаимодействие требует создания «атмосферы психологической поддержки», способствующей личностному росту как ученика, так и учителя. По К. Роджерсу, общение с детьми должно строиться на трех принципах (или установках) учителя.

1. *Принятие ребенка*. Ребенок принимается педагогом как личность, обладающая собственной ценностью, как противоречивый, небезупречный человек, имеющий разные черты и разные чувства. Учитель принимает в ребенке не только старание, целеустремленность и любознательность, но и временное безразличие к учебе, и сумасбродные выходки. Принятие также подразумевает доверие и заботу.

2. *Эмпатия*. Эмпатическое понимание ученика — это установка на принятие другой позиции, на восприятие мира глазами ребенка. Учитель как будто сам становится учеником, ощущает его радость и боль, понимает причины поступков так, как их понимает ребенок. Он короткое время живет другой жизнью, осторожно пребывает в ней без оценивания и осуждения. Быть эмпатичным трудно, потому что это значит — быть ответственным и сильным, и в то же время тонким и чутким. Школьники, со своей стороны, чувствуют то, что их не оценивают, не судят, а просто понимают с их собственной, а не учительской точки зрения.

3. *Конгруэнтность*. Учитель предстает перед учениками не в маске, соответствующей роли учителя, «не безликим воплощением школьных требований или стерильной трубой, по которой знание перетекает от одного поколения к другому»<sup>2</sup>, а как живой человек со своими убеждениями и переживаниями. Учитель, входя в класс,

---

<sup>1</sup> См.: Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979.

<sup>2</sup> Роджерс К., Фрейберг Дж. Указ. соч. С. 226.

остается самым собой, он способен жить чувствами и выражать их в приемлемой форме, устанавливать с детьми непосредственные личные отношения.

Эмпатическому пониманию ребенка и созданию атмосферы психологической поддержки способствуют достаточно широко известные *техники общения*:

- контакт глаз (учителя далеко не всегда смотрят в глаза ученикам, с которыми разговаривают: они могут при этом листать журнал, проверять контрольные работы, отвернуться к окну и т.д.);

- тактильный контакт, который служит демонстрацией доверия, сопереживания и желания понять ребенка (учитель может обнять ребенка или положить руку на его плечо);

- повторение фразы, произнесенной учеником, как подтверждение того, что его внимательно слушают;

- попытка обозначить словами его переживания («Ты на него очень сердит». «Значит, теперь ты, наверное, чувствуешь себя лучше»);

- «Я-высказывания», используемые вместо «Ты-высказываний» (например, учительница, возмущенная беспорядком в классе после окончания творческой работы, заявляет: «Я человек аккуратный, и беспорядок выводит меня из себя». Хотя она могла выразить свои чувства в виде нотации и сказать: «*Вы* самые неаккуратные дети, каких я встречала! *Вы* не заботитесь о чистоте и порядке. *Вы* просто невыносимы!»)<sup>1</sup>.

Создать в классе атмосферу психологической поддержки способен учитель, наделенный определенными личностными качествами. Считается, что учитель — это разносторонняя личность с активной позицией, установкой на служение людям.

Перечислим основные *качества, свойственные учителю*:

- развитые моральные чувства (гуманизм, вера в человека, чуткое, теплое отношение и доверие к детям, стремление видеть в каждом ученике его положительные стороны);

- интерес к школьникам, к их жизни, умение увлечься интересами детей;

- широкие и содержательные познавательные интересы (профессиональная и общая эрудиция, знание литературы и искусства, любознательность в целом);

- принципиальность (правдивость, справедливость, беспристрастность);

- педагогический оптимизм (жизнерадостность, бодрость);

---

<sup>1</sup> Роджерс К., Фрейберг Дж. Указ. соч. С. 232–233.

— эмоциональность, богатство и полнота чувств, вызывающие ответный эмоциональный отклик в классе<sup>1</sup>.

В настоящее время часто используется понятие «*учитель-фасилитатор*». Когда организация обучения рассматривается как *фасилитация*, т.е. облегчение, стимулирование, активизация развития школьников, главными качествами педагога становятся те, которые обеспечивают непосредственный процесс общения с учеником, субъект-субъектное взаимодействие. Это «подлинность» учителя, способность быть самим собой (конгруэнтность) и понимание детей, уважение и забота об их развитии (принятие и эмпатия). Главными качествами личности становятся, таким образом, установки учителя в отношении школьников, помогающие обеспечивать атмосферу психологической поддержки и чувство личностной безопасности каждого ребенка.

Учитель-фасилитатор, понимающий и принимающий внутренний мир своих учеников, ведущий себя естественно, в соответствии со своими истинными мыслями и переживаниями, включающими одобрение, уважение и доверие к детям, создает условия, необходимые для их самостоятельного осмысленного учения и личностного развития. Он стимулирует и активизирует их познавательную мотивацию, творческое отношение к учебному предмету, поддерживает тенденции к сотрудничеству друг с другом в групповой учебной работе. «Фасилитаторы — катализаторы, побудители, они предоставляют ученикам свободу и возможность учиться и, что самое важное, — учатся вместе с ними»<sup>2</sup>. Напротив, если учитель, не обладая качествами фасилитатора, не понимает и не принимает внутреннего мира учащихся, ведет себя неискренне, стремясь спрятаться за «маской», проявляет неуважение и холодность по отношению к детям, он оказывает пагубное влияние на их развитие; ему самому, как человеку и профессионалу, недоступен личностный рост.

Отметим важный момент: учитель не может стать фасилитатором, принять три главные установки (принятие, эмпатию, конгруэнтность) и создать условия для выбора учеником собственного пути развития, если он не доверяет детям и не верит в их возможности. В зарубежной психологии широко используется понятие «ожидания». Педагогу необходимы положительные ожидания по отношению к детям. Учитель, доверяя ученикам, веря в их

---

<sup>1</sup> См.: *Гоноболин Ф. Н.* Очерки психологии советского учителя. М., 1951 ; *Гоноболин Ф. Н.* Книга об учителе. М., 1965 ; *Левитов Н. Д.* К психологии формирования авторитета учителя // Советская педагогика. 1946, № 1—2 ; *Бескина Р. М., Чудновский В. Э.* Воспоминания о будущей школе. М., 1993.

<sup>2</sup> *Роджерс К., Фрейберг Дж.* Указ. соч. С. 244.

потенциал, ожидает от них проявления способностей, желания учиться, любознательности, жажды творчества и открытий, стремления к организованности и самодисциплине.

Благотворное влияние ожиданий учителя на развитие детей демонстрирует широко известный «эффект Пигмалиона», экспериментально выявленный известным американским психологом, специалистом в области психологии личности, клинической и социальной психологии Робертом Розенталем (р. 1933). Учитель, верящий в ученика, подобен мифическому Пигмалиону, чья любовь к прекрасной статуе вдохнула в нее жизнь. Живительность высоких ожиданий учителя особенно ярко видна, когда они не вполне соответствуют действительности — когда ребенок еще «не дорос» до них.

### Зарубежный опыт

Суть проведенного Р. Розенталем эксперимента заключается в следующем. Психологи определили уровень умственного развития школьников и сообщили учителям, что часть детей со средними показателями интеллекта (произвольно, случайно выбранных) имеют высокий *IQ* и, вероятно, дадут скачок в развитии в ближайшее время. Так были заданы ожидания прогресса в умственном развитии и учебной работе, особое отношение к этим детям учителей, воодушевляющее обе стороны. В итоге большинство выбранных детей к концу учебного года показали более высокие учебные результаты, и даже сдвиги в интеллектуальном плане, выгодно отличаясь от сверстников с такими же средними исходными данными, от которых учителя не ждали ничего выдающегося.

Более детальный анализ взаимодействия учащихся с учителем, ожидающим от них успехов, позволил уточнить психологические условия, при которых проявляется эффект Пигмалиона. Они включают, помимо оптимистичных представлений учителя о способностях ученика, собственные представления школьника о своих возможностях и степень значимости для него личности учителя. По этой причине взаимодействие педагога, имеющего высокие ожидания по отношению к учащимся, будет оптимальным с теми из них, кто сам уверен в собственных силах и относится к учителю как к значимому другому<sup>1</sup>.

Как известно, ситуации, подобные созданной Р. Розенталем, встречаются нечасто.

Ожидания учителей редко оказываются выше и лучше реально проявляющихся в учебной деятельности возможностей и личностных особенностей детей. Учителя далеко не всегда ориентируются на зону ближайшего развития ребенка — хотя бы потому, что не всегда ее знают или верно угадывают. Более того, ожида-

<sup>1</sup> См.: Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

ния учителя могут быть не только положительными, но и отрицательными, не способствующими ни повышению успеваемости, ни личностному росту ученика. При отрицательных ожиданиях учителя педагогическое взаимодействие может приводить к эффекту, обратному «эффекту Пигмалиона».

#### **Пример из отечественной практики**

Учительница начальных классов, милая и спокойная женщина, одному из мальчиков, не блиставшему способностями, периодически говорила: «Опусти руку, все равно чепуху скажешь», «Сядь, все равно ничего не знаешь», — или просто мягким жестом сажала его на место. Ее отрицательные ожидания проявлялись в отдельных фразах, в жестах, в интонации, в нежелании уделить время ребенку, которого она считала глупым. Поскольку атмосфера в классе была достаточно теплой и все эти эксцессы — не слишком обидными, мальчик долго еще продолжал тянуть руку, чуть не выпадая из своей парты в жажде что-либо сказать. Но те искры понимания и желания включиться в общую работу, которые, конечно, были у мальчика, остались незамеченными учителем и постепенно угасли.

Считается, что в обоих случаях — и при положительных, и при отрицательных ожиданиях, действует один и тот же механизм. Он обычно описывается как «самореализующееся пророчество» или «самоисполнение пророчества»<sup>1</sup>. Если учитель ожидает, что ученики станут вести себя определенным образом или достигнут конкретных успехов, высока вероятность того, что его ожидания подтвердятся. Отношения учителя и одноклассников к детям, с которыми связываются конкретные ожидания, отражаются на психологической атмосфере в классе, и все это приводит к личностным изменениям и закреплению соответствующего поведения. В отношении младших школьников отрицательные ожидания учителя реализуются в целом чаще, чем в отношении подростков.

### **4.3. Развивающее обучение**

#### **4.3.1. Система обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова**

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, разрабатывая свою систему развивающего обучения, основывались на теории Л. С. Выготского, в первую очередь — на положении, утверждающем, что

<sup>1</sup> См.: Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М., 1984.

свою ведущую роль в умственном развитии обучение осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых знаний. В этой связи возникает ряд вопросов: каким должно быть умственное развитие ребенка, что именно (какие формы, свойства, качества) нужно развивать, или, другими словами, какие новообразования должны возникнуть в ходе развития? Появляются ли эти качества, и в какие сроки, при традиционном обучении? Каким должно быть содержание знаний, как должна быть построена учебная деятельность детей (как организовать обучение), чтобы достичь оптимального по результатам и темпам умственного развития?

Главной целью развивающего обучения стало формирование у школьников теоретического мышления<sup>1</sup>.

По мнению В. В. Давыдова, при традиционном обучении у детей развивается в основном эмпирическое, а не теоретическое мышление. Более того, традиционное обучение и направлено на формирование эмпирического мышления. *Эмпирическое мышление* отражает объекты со стороны их внешних связей и проявлений, доступных восприятию. Его основная функция — классификация предметов, выделение их общих признаков или «определителей». В основе эмпирического знания лежит наблюдение, и конкретизируется оно в подборе иллюстраций, примеров, хотя фиксируется в слове-термине. В работе «Виды обобщения в обучении» В. В. Давыдов подчеркивает, что человек, обладающий эмпирическим мышлением, вместо проникновения во внутреннюю связь, «только описывает, каталогизирует, рассказывает и подводит под схематизирующие определения понятий то, что внешне проявляется в жизненном процессе, и том виде, в каком оно проявляется и выступает наружу»<sup>2</sup>.

Усвоению детьми эмпирических знаний соответствует объяснительно-иллюстративный метод обучения, повсеместно применяемый в школах, поэтому у детей так часто появляются ошибочные представления, неверные обобщения. Например, на уроке природоведения после знакомства с понятием «хищник» ученик утверждает, что волк — хищник, а лиса к хищникам не относится. Объясняет он свое решение тем, что у волка злая морда, а у лисы — не злая. Ребенок в данном случае ориентируется на неверный, созданный им самим в процессе работы с наглядным материалом критерий.

*Теоретическое мышление* отражает внутренние связи объектов и законы их движения. Мышление выходит за пределы чув-

---

<sup>1</sup> См.: Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 2000 ; Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 2004.

<sup>2</sup> Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. С. 314.

ственных представлений, в познании дифференцируются явления (внешние проявления) и сущность (внутренняя связь, которая как единый источник, генетическая основа определяет все другие частные особенности целого). Для теоретического мышления характерно *содержательное обобщение*, исключающее возможность приведенных выше ошибок.

В последнее время в учебных программах постоянно возрастает объем собственно научных понятий, на школьном обучении сказывается «информационный взрыв» и быстрое «моральное старение» добываемых наукой знаний. Данные обстоятельства требуют формирования у школьников теоретического мышления, без которого невозможно развитие способности к самостоятельному и творческому усвоению новых понятий. Как считал В. В. Давыдов, «невоспитанность» теоретического мышления учеников препятствует повышению уровня научного образования, и понятия в их «школьной интерпретации» становятся всего лишь суррогатом научных знаний. Дальнейшее совершенствование образования, приведение его в соответствие с современными научно-техническими достижениями, по мнению ученого, предполагает изменение типа мышления учащихся. В самой системе обучения должно быть заложено развитие не эмпирического, а теоретического мышления.

Теоретическое мышление, безусловно, развивается в обычной общеобразовательной школе. Но, во-первых, медленно и не у всех школьников, во-вторых, со значительными изъятиями, в-третьих, часто стихийно и даже вопреки содержанию и методам традиционного обучения. Этот процесс практически неуправляем.

Теоретическое мышление не может опираться на эмпирическое и надстраиваться над ним, сохраняя его в качестве фундамента. Следовательно, обучение, способствующее его развитию, должно принципиально отличаться от традиционного, порождающего эмпирическое мышление. Обучение, при котором целенаправленно формируется теоретическое мышление, имеет особое содержание и особым образом организует учебную деятельность детей, направленную на «присвоение» теоретических знаний.

Учебная деятельность строится в соответствии со способом изложения научных знаний — способом *восхождения от абстрактного к конкретному*. Сначала ученики анализируют содержание учебного материала и выделяют в нем *исходное общее отношение*. Оно фиксируется в какой-либо знаковой форме (строится модель) и тем самым создается *содержательная абстракция* изучаемого предмета. Продолжая анализ учебного материала, дети обнаруживают связь исходного отношения с его различными про-

явлениями, получая в итоге *содержательное обобщение*. Затем они используют содержательную абстракцию и содержательное обобщение для выведения и объединения других абстракций: на этом этапе образуется *понятие*.

Таким образом, мысль школьников движется не от частного к общему (от конкретных примеров к обобщению, закономерности, правилу), как при традиционном обучении, а от общего к частному. Кроме того, дети выявляют условия происхождения содержания понятий и усваивают их.

Учебная деятельность имеет определенную структуру, включающую ряд компонентов: мотив, учебную задачу (систему заданий, при выполнении которых осваиваются наиболее общие способы действия), учебные операции, контроль и оценку (структура учебной деятельности по Д. Б. Эльконину представлена в гл. 1). Считается, что мотивирует само построение обучения, при котором мышление ученика оказывается сходным с мышлением ученого, излагающего результаты своих исследований с помощью содержательных абстракций, содержательных обобщений и теоретических понятий. Что касается основного звена структуры учебной деятельности, то главными действиями при решении учебной задачи, определяющими ход усвоения научных знаний, становятся следующие:

- преобразование условий задачи в поисках исходного общего отношения (например, при знакомстве ребенка с десятичной системой счисления необходимо выявить существенное отношение, на основе которого она построена, и показать, что она не единственно возможная; при освоении грамматики устанавливается отношение между фонемной структурой языка и ее графическими обозначениями);

- моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;

- преобразование модели отношения для изучения его свойств;

- построение системы частных задач, решаемых общим способом;

- контроль выполнения предыдущих действий;

- оценка усвоения общего способа.

Выполняя под руководством преподавателя определенные действия, дети обнаруживают существенные особенности объектов и, ориентируясь на них, решают любые задачи данного класса. Эти действия первоначально выполняются в материальной или материализованной форме, чаще всего — при работе с моделями, схемами.

Учителя, работающие по программам развивающего обучения, используют различные методы, наиболее важными из их общего количества считаются два основных. При первом методе преподаватели учат детей производить такие действия с учебным материалом, изменять его так, что дети сами открывают изучаемые свойства. Второй метод — организация активного взаимодействия детей друг с другом в процессе усвоения знаний и отработки учебных действий — также повышает эффективность учебной деятельности.

Более других для начальных классов разработаны учебные программы по математике, русскому языку, изобразительному искусству и др. И это не случайно. Д. Б. Эльконин, начиная формирующий эксперимент, сосредоточил внимание именно на младшем школьном возрасте. Он подчеркивал, что в этот возрастной период умственное развитие ребенка определяется тем, что мышление переходит на новую, более высокую ступень развития, а остальные психические процессы перестраиваются: память становится «мыслящей», восприятие — «думающим». Если обучение ориентировано на уже сформировавшиеся формы психической деятельности (наглядно-образное мышление, не интеллектуализированные восприятие и память), оно закрепляет уже пройденные этапы психического развития. Оно, по выражению Л. С. Выготского, «плетется в хвосте развития» и не продвигает его вперед. Такое обучение не становится развивающим.

Значительно усилить развивающую функцию обучения можно, обеспечив уже в младшем школьном возрасте (а не в подростковом, как это принято при традиционном обучении) усвоение системы научных понятий. Развитие отвлеченного словесно-логического (*теоретического*) мышления невозможно без коренного изменения содержания, которым оперирует мысль ребенка. Это содержание задается школьным обучением, и оно должно передать детям не просто эмпирическое знание о свойствах и способах действий с предметами, а научные понятия, их систему, способ их логического упорядочивания, стоящие за каждым понятием способы действий, посредством которых это понятие может быть сформировано.

Содержание учебных предметов в начальных и средних классах построено с учетом восхождения мысли от абстрактного к конкретному. Оно отвечает ряду логико-психологических положений, сформулированных В. В. Давыдовым.

1. Усвоение знаний, имеющих общих и абстрактный характер, предшествует знакомству детей с более частными и конкретными

знаниями. Конкретные знания выводятся учениками из общего и абстрактного.

2. Основные знания по учебному предмету усваиваются в процессе анализа условий их происхождения.

3. Выявляя источники знаний, дети должны находить в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Это отношение ученики воспроизводят в особых моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

5. Ученики должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем так, что их единство обеспечит мысленные переходы от общего к частному и обратно.

6. Дети должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к их выполнению во внешнем плане и обратно.

Обучение, построенное по принципу восхождения от абстрактного к конкретному, способствует интенсивному умственному развитию детей в младшем школьном возрасте, т.е. возрастном периоде, когда учебная деятельность является ведущей.

Познавательная сфера ребенка перестраивается благодаря формированию в учебной деятельности теоретической (содержательной) рефлексии, анализа и планирования.

При проведении исследований в обычных начальных классах (при традиционном обучении) и экспериментальных классах (при обучении по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) были получены результаты, свидетельствующие об эффективности экспериментального обучения, развитии у детей теоретического мышления.

По данным профессора кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета *Анатolia Залмановича Зака*, после 3 лет обучения в экспериментальных классах содержательная рефлексия формируется у половины младших школьников. В обычных классах через 3 года рефлексия формируется только у трети детей.

Большинство младших школьников в экспериментальных классах овладевают содержательным анализом после 2 лет обучения. Большинство детей в обычных классах усваивают приемы этого анализа лишь после 3-летнего обучения.

После 3 лет экспериментального начального обучения процессом содержательного планирования успевали овладеть большинство детей, после 3 лет обычного обучения — только 50%.

При экспериментальном обучении большинство детей начали решать предложенные им задачи теоретическим способом на год раньше, чем при обычном обучении<sup>1</sup>.

#### 4.3.2. Дидактические принципы Л. В. Занкова

Систему развивающего обучения разработал известный советский психолог и педагог, занимавшийся разработкой проблем памяти, *Леонид Владимирович Занков* (1901–1977). Его часто называют педагогом-исследователем. Позиция исследователя привела его к постановке собственно психологической проблемы соотношения обучения и развития ребенка.

Стандартными критериями эффективности обучения по той или иной дидактической системе<sup>2</sup> служат объем и качество усваиваемых учениками знаний и приобретаемых умений (что выражается в уровне успеваемости). Эффективность обучения может оцениваться и по другим показателям, например, по времени, затраченному детьми на изучение учебного материала. При одинаковых достижениях более эффективен метод, при котором соответствующие знания и умения усваиваются быстрее. Важнейший показатель эффективности обучения — это возможности психического развития детей, как следствие обучения.

Первым педагогом, выбравшим этот наиболее важный критерий, стал Л. В. Занков. Его дидактическая система построена исходя из *идеи максимальной эффективности обучения для общего развития школьников*. Он разработал особую систему начального обучения, обеспечивающую не только интеллектуальное развитие детей, но и развитие личности в целом — развитие мотивационной и эмоционально-волевой сфер, нравственное развитие. Разработаны программы обучения по всем предметам в начальных классах, частные методики преподавания. Важно отметить, что Л. В. Занков никогда не отрывался от традиционно сложившейся педагогической практики, его система построена и описана с опорой на базовые дидактические компоненты — задачи, содержание, принципы, методы, организационные формы обучения и др. В своих работах исследователь подчеркивал: «Построение обуче-

---

<sup>1</sup> См.: *Зак А. З.* Указ. соч.

<sup>2</sup> *Дидактическая система* — система обучения. *Дидактика* — область педагогики, в которой рассматриваются общие закономерности, принципы обучения, в частных дидактиках или предметных методиках представлены закономерности преподавания отдельных учебных дисциплин.

ния не психологизируется, не исходит из психологического анализа общего развития»<sup>1</sup>.

Новая дидактическая система выстраивалась с учетом недостатков традиционного обучения, которые необходимо преодолеть, имея конечную цель — интенсивное психическое развитие детей. К таким недостаткам относятся:

- неправомерное облегчение учебного материала, акцент на формировании навыков в ущерб теоретическим знаниям, поверхностный характер знаний, приобретаемых учениками;

- медленный темп изучения материала, многократные повторения однотипных заданий, упражнений, действий;

- догматизм и вербализм в обучении, акцент на запоминании, что не способствует проявлению детской любознательности, эмоций и ограничивает непосредственное познание окружающего мира;

- унификация процесса учебной деятельности, подавляющая индивидуальность ребенка;

- ориентирование учащихся на получение отметок, а не познание.

Перечислим основные *характеристики дидактической системы Л. В. Занкова*.

Перед учителем начальных классов ставятся новые *задачи*. На первый план выдвигается общее (всестороннее) развитие детей, которое рассматривается как основа успешного усвоения знаний и приобретения умений.

*Содержание обучения* усложняется и обогащается с тем, чтобы дать детям целостную картину окружающего их мира. Более насыщенным оказывается содержание всех учебных предметов, кроме того, с первого класса вводятся естествознание и география, со второго — история. Классно-урочная система обучения дополняется регулярными экскурсиями, важными с точки зрения развития непосредственно-чувственного познания (Л. В. Занков не противопоставляет теоретическое и эмпирическое мышление, последнее также ценно и требует своего развития).

Новая экспериментальная система охватывает все начальное обучение в целом, а не отдельные учебные предметы или их части, не отдельные методы и приемы, поэтому можно говорить о целостности (комплексности) педагогического воздействия на детей. Содержание и методика обучения определяются главным образом дидактическими принципами.

---

<sup>1</sup> Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / под ред. Л. В. Занкова. М., 1975. С. 35.

Принципы, лежащие в основе экспериментальной системы, отличаются от обычных дидактических принципов, ориентирующих обучение на успешное усвоение знаний (принципов систематичности, доступности, сознательности, прочности, наглядности и др.). Они не отменяют их, так как находятся как бы в иной плоскости, способствуя решению других задач.

Л. В. Занков разработал следующие *основные принципы обучения*<sup>1</sup>.

1. Обучение на высоком уровне трудности.
2. Ведущая роль теоретических знаний.
3. Быстрый темп обучения.
4. Осознание школьниками процесса учения.
5. Развитие всех учащихся, в том числе наиболее слабых.

Первый принцип — *обучение на высоком уровне трудности* — играет решающую роль в построении системы обучения. *Трудность* понимается как преодоление препятствий, которое вызывает не просто напряжение умственных сил ученика, а раскрытие его духовного потенциала. При обучении на высоком уровне трудности не только увеличивается объем имеющихся у ученика знаний. Усвоение нового материала, становящегося достоянием ребенка, ведет к его дальнейшему переосмыслению, систематизации и реструктурированию знаний. Если перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены в процессе обучения, развитие детей идет, по словам Л. В. Занкова, «вяло и слабо». Трудности дают простор и направление духовным силам ребенка.

Существует и мера трудности, имеющая не абсолютный, а относительный характер. *Мера трудности* не направлена на снижение трудности, с ее помощью степень трудности регулируется, и применение данного принципа оказывается целесообразным. Мера трудности применима и в отношении класса в целом, и в отношении отдельных учеников; чтобы ее установить, необходимы сведения о ходе усвоения знаний, индивидуальных особенностях этого процесса. Если не соблюдать меры трудности, учебный материал может быть недостаточно осмыслен детьми и его понимание будет подменено механическим запоминанием.

Принцип *ведущей роли теоретических знаний* непосредственно связан с первым. Развитию детей способствует трудность не любая, а заключающаяся в познании взаимозависимости явлений, их вну-

---

<sup>1</sup> См.: Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М., 1990 ; Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / под ред. Л. В. Занкова.

тренних существенных связей. Именно теоретические знания — источник необходимых в процессе обучения трудностей. Данный принцип не принижает значения умений и навыков, их формирования у младших школьников. Формированию навыков уделяется много внимания в учебных программах, но, в отличие от традиционной методики обучения, этот процесс базируется на возможно более глубоком осмыслении соответствующих понятий, отношений, зависимостей.

Принцип *быстрого темпа обучения* также связан с первым: замедление темпа из-за излишнего повторения пройденного материала создает помехи при обучении на высоком уровне трудности или даже делает невозможным такое обучение. Быстрый темп обучения требует постоянного движения вперед. Непрерывное обогащение ума школьника разнообразным содержанием создает благоприятные условия для глубокого осмысления учебного материала, построения широкой развернутой системы знаний.

Идти вперед быстрым темпом не означает решать в течение урока как можно больше примеров, выполнять как можно больше упражнений, получать в спешке как можно больше сведений. Неприемлемы, с одной стороны, многократные однообразные повторения, с другой — спешка на уроке и погоня за рекордами.

Дидактический принцип сознательности, т.е. *осознание школьниками процесса учения*, подразумевает понимание учениками учебного материала, умение применять полученные знания на практике. Экспериментальная система обучения предполагает осознание самого протекания учебной деятельности, процесса овладения знаниями и умениями. Дети должны понимать, как связаны между собой знания, которые они усваивают, каков механизм возникновения ошибок и их предупреждения и т.д.

Особая роль принципа *развития всех учащихся, в том числе наиболее слабых*, обусловлена тем, что при традиционном обучении самым слабым школьникам, имеющим низкую успеваемость, предоставляется меньше всего возможностей подлинно интеллектуальной деятельности. Средством преодоления неуспеваемости считаются дополнительные занятия, большой объем тренировочных упражнений. Но перегрузка неуспевающих такого рода заданиями не приводит к существенному повышению успеваемости и не способствует развитию этих детей. Неуспевающие не меньше, чем остальные ученики в классе, нуждаются в систематической работе над их общим развитием.

Как подчеркивал Л. В. Занков, характерные черты созданной им экспериментальной системы обучения «выходят за пределы

собственно учебной работы»<sup>1</sup>. С психологической точки зрения представляет большой интерес специфика *взаимодействия учителя и учащихся*, стиль общения педагога с детьми, создание особой атмосферы в экспериментальном классе.

Снова вернувшись к цели обучения — общему развитию детей, отметим гармоничное и естественное сочетание обучения и воспитания в данной дидактической системе. Позднее такой подход был назван *воспитывающим обучением*.

Известно, что от учителя зависит многое, независимо от того, по какой учебной программе он работает. Но когда экспериментальная программа в целом или в каком-то отношении более эффективна, чем обычная, ее создатели часто делают акцент на содержании и методах обучения. Подразумевается, что главная проблема, связанная с учителем, — освоение программы и адекватное ее «донесение» до учащихся. Л. В. Занков ожидал и требовал от педагога гораздо большего: учитель должен обладать определенными личностными качествами, должен определенным образом преподносить учебный (а иногда и неучебный) материал, общаться с детьми, иначе не будет достигнут развивающий эффект обучения.

Одна из частных, но очень важных с этих позиций задач, стоящих перед учителем, — развитие *познавательной мотивации* у младших школьников. Развитию мотивации, ориентирующей ребенка на познание, способствует не только насыщенный теоретическими знаниями материал, но и ряд других моментов. Это отсутствие давления с помощью отметок и других оценок, эмоциональное преподнесение учебного материала на уроках, интересные домашние задания. Если же у детей среди учебных мотивов преобладает стремление к получению высоких отметок, то овладение знаниями оказывается средством, а не целью. Учителя, работающие по такой системе, на уроках говорят «выразительно», «взволнованно». «Атмосфера творческого горения» становится «постоянной, когда ученики стремятся познать неизвестное, а учитель воодушевлен тем, что, обогащая ребят знаниями, растит их духовно». «Самое главное — увлеченность» учителя, независимо от его индивидуальных черт и формы, в которой увлеченность проявляется<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / под ред. Л. В. Занкова. С. 56.

<sup>2</sup> Занков Л. В. Указ. соч. С. 335, 341.

Увлеченность делом, эмоциональная выразительность речи учителя вызывают у детей не только интерес к изучаемому материалу, но и живой эмоциональный отклик на все происходящее в классе. Полноценная учебная деятельность невозможна без эмоций — эмоционального напряжения при столкновении с трудностями, радости от их преодоления. «Интенсивная духовная жизнь», возникающая на уроках, — «размышление, рассуждение, самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы»<sup>1</sup>, приобретает яркую эмоциональную окрашенность.

Еще одна важная задача, поставленная перед учителем, — понимание, сохранение и развитие *индивидуальности ребенка*. «Стремясь раскрыть возможности школьника, создать благоприятные условия для их развития, мы считаем необходимым дать простор индивидуальности», — писал Л. В. Занков<sup>2</sup>. Причем эта задача решалась не только в русле индивидуального подхода к ученику, но и при организации классного коллектива, объединенного общими целями, интересами, включенного в единую деятельность. «Расцвет индивидуальности возможен не в уединении, не в обособлении, а лишь в условиях содержательной, разносторонней жизни детского коллектива, имеющей должную... направленность, в то же время выражающей побуждения школьников, их желания и стремления»<sup>3</sup>.

Проблема развития индивидуальности ребенка имеет еще два аспекта. Для проявления своих индивидуальных особенностей, индивидуального стиля деятельности ребенок нуждается в определенной *самостоятельности*. По этой причине на уроках учитель стремится «возбуждать самостоятельную, ищущую мысль школьника, органически связанную с живыми эмоциями»<sup>4</sup>, поддерживает творческую инициативу. Кроме того, обязателен педагогический оптимизм (система *позитивных ожиданий* по отношению ко всем детям без исключения). Лучшие индивидуальные качества и возможности ребенка можно раскрыть, только веря в их наличие. Учитель, открывающий в трудном ребенке, невнимательном и нарушающем дисциплину, социально ценные черты и способности, по Л. В. Занкову, подобен геологу: «Обратимся к примеру, далекому от обучения и воспитания. Перед нами земля, плохая,

---

<sup>1</sup> Занков Л. В. Указ. соч. С. 329.

<sup>2</sup> Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / под ред. Л. В. Занкова. С. 57.

<sup>3</sup> Там же. С. 58.

<sup>4</sup> Там же. С. 111.

каменистая. Она не радует глаз и не обещает даже хотя бы сноского урожая. Но вот пришли геологи, разведали недра, и в них оказались огромные богатства»<sup>1</sup>.

От педагога требовался демократический стиль общения с детьми — не авторитарный, с его «достижением порядка из-под палки», и не либеральный, при котором дети становятся развязными и недисциплинированными. Такой стиль общения приводит к созданию особой психологической атмосферы в классе: «Возникает та атмосфера взаимного расположения, уважения, дружбы, которая благоприятствует обучению и в то же время способствует выполнению воспитательных задач». «Если в классе создана атмосфера душевного общения, ребята приходят на урок со своими впечатлениями, чувствами, сомнениями, вопросами. Завязывается непринужденный разговор, а учитель с большим тактом руководит и участвует в нем, высказывает свое мнение, чтобы получить желаемый воспитательный результат». В то же время «атмосфера взаимного расположения предполагает глубокое уважение школьников к учителю. Дружба не только не ослабляет, а, наоборот, укрепляет дисциплину и соблюдение школьного режима»<sup>2</sup>.

Таким образом, созданная Л. В. Занковым дидактическая система представляет собой развивающую систему обучения. Результаты исследования, проведенного во многих сотнях экспериментальных и обычных классов в разных регионах страны, свидетельствуют о значительных преимуществах в развитии учащихся экспериментальных классов. Этим младших школьников отличает разносторонность развития — психического и личностного. Что касается теории, то, переводя дидактические положения, изложенные Л. В. Занковым, на язык психологии, можно найти много знакомых тезисов, общих и частных: ведущая роль обучения в психическом развитии детей, единство интеллекта и аффекта, необходимость развития познавательной мотивации, учета индивидуальных различий в процессе обучения и др.

### 4.3.3. Принципы обучения М. Монтессори

Выдающийся итальянский гуманист, врач, психолог и педагог *Мария Монтессори* (1870—1952) создала особую систему обучения и воспитания, работая с детьми 3—6 лет. Эта система в целом и, особенно, разработанные для дошкольников дидактические материалы широко применяются в практике дошкольного воспитания. Идеи М. Монтессори, касающиеся обучения детей школь-

---

<sup>1</sup> Занков Л. В. Указ. соч. С. 338.

<sup>2</sup> Там же. С. 324, 335—336.

ных возрастов, были развиты ее последователями и используются в работе с младшими школьниками. Большой интерес представляют теоретические положения, лежащие в основе этой системы.

В начале XX в. М. Монтессори писала: «Сегодня мир разделен, но он пытается определить пути своего будущего преобразования. Обучение признано одним из важнейших средств этого преобразования... И хотя в обучении видят средство, способное возвысить человечество, его трактовка все еще основана на устаревших концепциях. Обучение по-прежнему понимают только как развитие рассудка, в то время как оно должно стать источником сил обновления и созидания.

Благородные мысли и возвышенные чувства всегда посещали людей и всегда передавались посредством образования, но войны от этого не прекращались. Бессмысленно надеяться на лучшее будущее мира, если мы, как и прежде, станем втискивать обучение в старые схемы передачи знания. Чего стоит это знание, если мы пренебрегаем общим формированием человека?»<sup>1</sup>

По М. Монтессори, высшей целью образования (обучения и воспитания)<sup>2</sup> служит достижение гармонии в мире. Через совершенствование человека воспитание должно помочь совершенствовать общество. Но, чтобы это стало возможным, образование необходимо направить не на передачу знаний, не только на интеллектуальное развитие, а на развитие личности.

Воспитывать ребенка следует с рождения, и важно постоянно учитывать, что ребенок не похож на взрослого, это особое существо, развивающееся по своим законам. Ребенок отличается от взрослого не только по уровню развития, но и по ряду других важнейших особенностей. Ребенок не преобразует окружающий мир, сознательно приспособлявая его к своим нуждам, как это делает взрослый. Действуя с предметами внешнего мира, ребенок не нацелен на результат, а погружен в сам процесс своей «работы». Он не устает от многократного повторения действий, не стремится к экономии сил. В своей работе он не зависит ни от поощрений, ни от наказаний, он умножает свою энергию и удовлетворяет свою потребность роста, развития.

Ребенок мыслит не так, как взрослый, неустанно вбирая в себя образы окружающего мира. Детское мышление М. Монтессори называет «*впитывающим мышлением*» и сравнивает его с губкой, впитывающей влагу. Так же, как губка впитывает любую воду, чистую или

---

<sup>1</sup> Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. М., 2005. С. 85–86.

<sup>2</sup> Понятия «обучение» и «воспитание» не дифференцируются, М. Монтессори чаще использует понятие «воспитание».

грязную, мышление ребенка включает в себя образы внешнего мира, не подразделяя их на «хорошие» и «плохие», «полезные» и «бесполезные». Что именно будет усвоено, зависит от среды, созданной взрослыми. «Впитывая» речь, обычаи, традиции и верования своей среды, ребенок адаптируется к ней. Ребенок «бессознательно вбирает в себя все и постепенно переходит от бессознательного к сознательному по пути, полному радости и любви»<sup>1</sup>.

Ребенок отличается от взрослого человека, имеет энергию и потребность в развитии и создает (выстраивает) свою личность, активно взаимодействуя со средой — людьми и предметами внешнего мира.

Детская *потребность в развитии* проявляется в потребностях в спонтанном движении, сенсорных впечатлениях, работе (активности, деятельности), порядке, склонности к повторению действий, стремлении к совершенствованию функций, социальному развитию и свободе, независимости. Все эти потребности необходимо учитывать и удовлетворять в процессе воспитания, создавая вокруг ребенка богатую внешнюю среду, убирая препятствия на пути его развития и с уважением относясь к его независимости и самостоятельности.

В развитии ребенка существуют *сензитивные периоды* или периоды восприимчивости (так же, как и у животных, что было открыто в энтомологии и перенесено М. Монтессори в детскую психологию). «Речь идет о периодах особой чувствительности, которая встречается в развитии, т.е. в детском возрасте живых существ. Они являются временными и служат лишь для того, чтобы дать возможность живому существу приобрести определенную способность. Как только это происходило, соответствующая чувствительность снова уменьшалась. Так развивается каждая черта характера на основании некоторого импульса и в течение узко ограниченного временного промежутка... На эти основополагающие стадии развития взрослый не в состоянии никак повлиять извне. Но если у ребенка не было возможности действовать в соответствии с директивами своих периодов особой чувствительности, то он упустил удобный случай естественным образом приобрести определенную способность, и этот случай упущен навсегда... Дальнейшие успехи могут быть достигнуты только через рефлексирующую деятельность, с затратами силы воли, со старанием и напряжением»<sup>2</sup>. Сензитивные периоды отражают закономерности развития в детстве и поэтому универсальны, но в то же время они индивидуальны: время возникновения,

---

<sup>1</sup> Сорокова М. Г. Система М. Монтессори: теория и практика. М., 2003. С. 10.

<sup>2</sup> Там же. С. 11.

длительность и динамика протекания у разных детей могут варьировать. Воспитатель, учитель, зная о существовании этих периодов, должен подготовить ту среду, те средства обучения, в которых ребенок нуждается в данное время, и дать ему возможность естественно, легко и быстро развивать те или иные свои способности, такие средства используя.

Ребенок, имея потребность в развитии и находясь в благоприятных условиях (развивающей среде), проявляет активность, включается в соответствующую самостоятельную «работу» — деятельность. Только при наличии всех этих факторов развиваются способности и другие качества, свойственные ребенку. Организация *самостоятельной деятельности* детей — один из ключевых моментов в системе М. Монтессори. Она писала: «Только индивидуальная деятельность стимулирует и осуществляет развитие ребенка, и это в равной степени относится как к малышам дошкольного возраста, так и к школьникам младших и более старших классов»<sup>1</sup>.

Наиболее общие закономерности детского развития представлены в *возрастной периодизации*, разработанной М. Монтессори (табл. 4.2). Их учет в педагогике необходим так же, как учет сензитивных периодов. Для каждого периода характерна своя направленность (доминанта) развития, требующая соответствующих условий для реализации.

Таблица 4.2

### Периодизация возрастного развития

| Период возрастного развития | Возраст ребенка (фазы развития) | Доминанта развития               |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Раннее и дошкольное детство | До 3 лет                        | «Впитывающее сознание»           |
|                             | От 3 до 6 лет                   | «Строитель самого себя»          |
| Младший школьный            | От 6 до 9 лет                   | «Исследователь окружающего мира» |
|                             | От 9 до 12 лет                  | «Ученый»                         |
| Подростковый                | От 12 до 18 лет                 | «Социальный работник»            |

Первый период (*раннего и дошкольного детства*) длится от рождения до 6 лет. В это время активность ребенка направлена на создание чувственного образа окружающего мира. На первой фазе (до 3 лет) он эмоционально отзывается на все, что его окружает. Лучшая среда для него — родительский дом; учебных заведений для детей этого возраста не существует. На вторую фазу,

<sup>1</sup> Монтессори М. Указ. соч. С. 91.

когда ребенок становится «строителем самого себя», приходится ряд сензитивных периодов — сенсорного, двигательного, речевого и социального развития. Здесь желательна среда детского сада, в которой есть необходимые материалы для сенсорного, двигательного и речевого развития и группа детей для овладения навыками социального поведения.

Второй период, т.е. *младший школьный возраст*, — от 6 до 12 лет — период спокойный и безмятежный, период здоровья, силы и устойчивости. Сначала (в 6—9 лет) ребенок исследует окружающий мир, выходя в своем познании за пределы возможностей органов чувств. Затем (в 9—12 лет) легко использует готовые знания, достижения предшествующих поколений. В этом возрасте ребенок способен выдержать большую умственную нагрузку, понимать то, что дает ему учитель, и достаточно усидчив, чтобы выслушивать и усваивать учебный материал. Он пользуется различными методами исследования и приборами. Очень важно, что сфера интересов ребенка стремительно расширяется, он испытывает жажду знаний и стремится понять причины вещей, поэтому период считается наиболее подходящим для усвоения культуры.

Цель обучения и воспитания в это время — развитие «вселенского сознания» (ребенок выстраивает целостную картину мира, осознает взаимосвязи всего сущего и место человека в космосе) и чувства ответственности перед человечеством (ребенок осознает предназначение человека — сделать Землю лучше и красивее). Основным методом обучения становится движение от общего (общей картины мира, общих схем) к частному (данным конкретных наук). Проводится постепенная дифференциация и конкретизация учебного материала. При этом учитель оказывает помощь в самостоятельном изучении выбранной учеником темы на основе деятельности с дидактическим материалом и активного использования воображения. Помимо «свободной работы» детей организуются групповые занятия и, конечно, фронтальные уроки, среди которых особое значение приобретают вводные и итоговые уроки по каждой теме, на которых учитель анализирует наиболее сложные вопросы. В начальной школе изучается ряд предметов (родной и иностранный языки, математика, история, основы геологии, астрономии, географии и др.), объединенные в рамках «космического воспитания».

Третий период (12—18 лет) соответствует *подростковому возрасту*. Характер в это время неустойчив, появляются непослушание и протест, здоровье тоже не так стабильно и прочно, как во втором периоде. Подросток ориентирован на общество и поиск своего места в нем, он включается в различные организации и начинает профессиональную карьеру.

Цель обучения и воспитания подростков состоит в развитии их способности к эффективному взаимодействию с социальным окружением и адаптации в быстро меняющемся мире. Учителя должны содействовать личностному развитию подростков и предоставить им возможность получить полноценное образование, отвечающее их потребностям и современному состоянию науки. Широко используется самостоятельное изучение учениками выбранных ими тем и консультации учителей. Учителя-наставники знакомят подростков с конкретными профессиями, тем самым обеспечивая их профессиональную ориентацию и приобретение определенных умений, подготовку к жизни. М. Монтессори в качестве идеала описывала школу, расположенную в маленьком городке или сельской местности, с жилыми и учебными зданиями, садом, скотным двором, мастерскими и другими постройками. Для развития подростков полезно самообслуживание, включение в сельскохозяйственный и другие виды труда, помимо интеллектуальных занятий.

На всех возрастных этапах должно быть обеспечено *нравственное, экологическое, физическое воспитание и гигиена* (в частности, медицинский контроль за состоянием здоровья детей и подростков, их питанием и занятиями спортом).

Хотя при жизни М. Монтессори была реализована только первая часть ее программы воспитания (построены по особым проектам помещения для Монтессори-классов (в нашем понимании — детских садов), созданы оборудование и дидактический материал для работы с дошкольниками, обучен персонал), можно выделить общие принципы, на которых должно строиться и школьное обучение.

Перечислим основные *педагогические принципы М. Монтессори*.

1. Содействие педагога развитию ребенка.
2. Взаимодействие ребенка с подготовленной средой.
3. Свобода выбора в подготовленной среде.
4. Индивидуальная активность и дисциплина.

Первый принцип М. Монтессори утверждает *содействие педагога развитию ребенка*. Ребенок, по М. Монтессори, — творец своих способностей. Но в процессе развития у него нет ни конкретных целей, ни заранее заданных пределов развития, ни известных путей. Он ищет эти пути, исходя из своих интересов и включаясь в ту или иную деятельность. Жесткое давление педагогов мешает ходу естественного развития, подавляет его. С другой стороны, без педагогического руководства потенциальные возможности развития не смогут полностью реализоваться, а характер ребенка может принять уродливые формы. Таким образом, недопустим авторитарный стиль воспитания. Вредна и гиперопека — ненужная ребенку помощь, остановка педагога на том, что ребе-

нок уже освоил и может сделать самостоятельно, сдерживающая ход его развития. Следовательно, педагогическая помощь должна быть ненавязчивой и дозированной, представлять собой содействие детскому развитию. *Содействие естественному ходу развития ребенка* возможно только при учете учителем (воспитателем) его особенностей — знании возрастных закономерностей и наблюдении за конкретным ребенком.

Суть принципа *взаимодействия ребенка с подготовленной средой* состоит в том, что, содействуя развитию ребенка, педагог специально организует окружающую его среду — предметную и социальную. Именно во взаимодействии с этой подготовленной учителем средой ребенок наиболее эффективно развивается. «*Подготовленная среда*» по М. Монтессори — это развивающая среда, предоставляющая ребенку «строительный материал» для создания собственной личности. Она должна давать возможность каждому ребенку развиваться в своем индивидуальном темпе. Она отвечает направленности (доминанте) развития детей в разные возрастные периоды, так что среда младшего школьника существенно отличается от среды дошкольника или подростка. Она содержит разнообразные предметы и другие материалы, вызывающие у ребенка интерес и стимулирующие его деятельность с ними (отметим, что действия с предметами крайне значимы для развития дошкольников и младших школьников). Педагог обучает ребенка рациональным действиям, способам самоконтроля и коррекции своих действий при работе с дидактическими материалами.

*Подготовленная социальная среда* — квалифицированный педагог и группа детей, включенных в различные виды деятельности. Учитель создает в группе спокойную деловую атмосферу и налаживает отношения взаимопомощи.

Третий принцип педагогики М. Монтессори — *свобода выбора в подготовленной среде*. В развивающей, «подготовленной» среде ребенок должен иметь возможность самостоятельно выбрать тот или иной вид деятельности, материал или тему для специального изучения. Только деятельность, побуждаемая интересом ребенка, способствует его развитию. Но выбор наиболее интересной деятельности не означает свободу «делать что угодно», полного произвола в выполнении действий и обращении с дидактическим материалом: как уже отмечалось, под руководством педагога ребенок осваивает рациональные действия. Кроме того, свобода проявления индивидуальной инициативы всегда ограничена интересами группы детей.

*Индивидуальная активность и дисциплина* — понятия взаимосвязанные, потому что принцип свободы непосредственно свя-

зан с принципом активности. Поощряется познавательная, речевая и двигательная активность детей, активность в социальной сфере (особенно в подростковом возрасте). Одновременно поддерживается дисциплина. Но дисциплинированность детей означает не пассивность и подавленность волей педагога, а саморегуляцию, умение контролировать свои эмоции, движения и поведение в целом. Как писала М. Монтессори, «дисциплина в свободе — вот великий принцип, который нелегко понять стороннику традиционных школьных методов... Раз дисциплина основана на свободе, то и сама дисциплина обязательно должна быть деятельной, активной. Обычно мы считаем индивида дисциплинированным только с той поры, как он станет молчаливым, как немой, и неподвижным, как паралитик. Но это — личность уничтоженная, а не дисциплинированная... Наша цель — дисциплинировать для деятельности, для труда, для добра, а не для неподвижности, пассивности, послушания». В то же время «свободе ребенка должна полагаться граница в коллективном интересе, а форма ее — то, что мы называем воспитанностью. Следовательно, мы должны подавлять в ребенке все, что оскорбляет или неприятно действует на других, или носит характер грубого или невежливого поступка»<sup>1</sup>.

М. Монтессори считала, что главные причины нарушений поведения детей заключаются в недостатке интеллектуальной пищи и интересной для ребенка деятельности. Преодоление нарушений, «нормализация» поведения — задача воспитателей, работающих с дошкольниками. Если в этот возрастной период проведена коррекция поведения ребенка, у него не будет проблем с дисциплиной в школе.

Из перечисленных педагогических принципов следуют *требования к учителю*. Учитель (воспитатель), зная особенности возрастного развития детей, должен уметь наблюдать за конкретным ребенком и выявлять индивидуальные особенности его развития, должен организовать среду, в которой развитие ребенка окажется оптимальным, и помочь ему эту среду освоить (девиз Монтессори-классов — «помоги мне сделать это самому»). *Миссия учителя* — служение ребенку, вера в его возможности и пробуждение их к жизни. Учитель должен быть привлекательной личностью — интересным внешне, спокойным и полным достоинства, «он должен быть подобен пламени, согревающему все своим теплом, манящим к себе и вливающим новые силы»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Монтессори М. Указ. соч. С. 40—41, 47.

<sup>2</sup> Там же. С. 65.

#### 4.3.4. Современная личностно-ориентированная школа

Личностно-ориентированное обучение (образование) — тип развивающего обучения, приобретающий достаточно широкую известность в последнее время. Его основная позиция — ориентация на индивидуальность ученика, развитие его личности в процессе обучения — аналогична позиции, принятой в гуманистической психологии — центрации на ученике (К. Роджерс; в отечественной психологии А. Б. Орлов<sup>1</sup>). Существует несколько вариантов такого обучения (Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и др.). Рассмотрим один из них.

Как считает автор разработки технологии системы личностно-ориентированного развивающего обучения *Ирина Сергеевна Якиманская*, учебно-дисциплинарная обучающая модель (в частности, традиционное обучение), не учитывая особенности личности школьника, индивидуальный стиль его деятельности, исходит из необходимости достижения им в процессе обучения определенных социально заданных стандартов, образцов и стереотипов. Личностно-ориентированная модель предполагает изучение и развитие ребенка как индивидуальности. По этой причине *методология и технология личностно-ориентированной школы* направлены на раскрытие индивидуальности ученика (выявление личностного «профиля», проявляющегося в познавательной деятельности и поведении); определение траектории его развития в школьные годы и создание наиболее благоприятных условий для проявления индивидуальных особенностей.

Ученик, оказываясь в центре образовательного процесса, становится *субъектом обучения*. Здесь важно иметь в виду два момента. Во-первых, школьник перестает быть всего лишь объектом педагогических воздействий и выступает как личность, наделенная своим неповторимым субъектным опытом. Под *субъектным опытом* понимается жизненный опыт, приобретаемый ребенком до школы и вне школы, в условиях семейного и более широкого социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей. Иногда такого рода опыт называют личным, собственным, индивидуальным, прошлым, житейским, стихийным и т.п. В этих названиях отражены разные аспекты и источники такого опыта. И. С. Якиманская подчеркивает принадлежность субъектного опыта конкретному ребенку, имеющему свой путь развития, свою биографию, и не дает его оценки (оценки адекватности, степени научности и пр.). Во-вторых, ученик является субъ-

---

<sup>1</sup> См.: Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться ; Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики.

ектом обучения изначально — как только он приходит в школу — и в процессе обучения происходит «встреча» его субъектного опыта и новых научных знаний, всего того, что дает ему учитель. Именно поэтому субъектный опыт не возникает в процессе обучения, не порождается им, а «окультуривается».

В процессе обучения школьник приобретает знания. Но обезличенных знаний не бывает. Научную информацию, содержащуюся в учебном материале, ребенок «пропускает» через собственный субъектный опыт и превращает ее в индивидуальное знание. И задача школы — не нивелирование, отторжение опыта ребенка как несущественного, а, наоборот, его выявление, максимальное использование и обогащение. Только так ребенок может полноценно усваивать (присваивать) культурно-исторический опыт.

Таким образом, при проектировании образовательного процесса крайне важно учитывать не только содержание обучения, но и организацию учения (учебной деятельности) ребенка. «Учение не есть беспристрастное познание. Это субъектно значимое постижение мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксированными в его субъектном опыте»<sup>1</sup>. Учение — не производное от обучения. Наряду с обучением это самостоятельный, личностно значимый источник развития личности. В педагогике должна произойти смена «векторов»: от обучения как нормативно построенного и жестко регламентированного процесса к учению как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержке. Личностно-ориентированное образование, имея в качестве точки отсчета именно учение, строится в логике, противоположной традиционной: не от обучения к учению, а от ученика к определению педагогических условий, способствующих его развитию.

Поскольку ученик — не только продукт обучения (не все в нем является результатом обучения), то возникает вопрос о его активности. Активность ребенка имеет два разных, по сути противоположных направления. Первое из них — приспособление (*адаптация*) к требованиям взрослых, т.е. педагогов и родителей, создающих для него нормативные ситуации. Второе — творческое начало (*креативность*), позволяющее ему постоянно искать и находить выход из наличной ситуации, преодолевать ее, создавать новую ситуацию, используя имеющиеся в индивидуальном опыте знания и способы действия. На основе этих двух противоречащих друг другу тенденций строится *индивидуальная траектория психиче-*

---

<sup>1</sup> Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 2000. С. 32.

ского развития ребенка. Она проявляется, в частности, в познании и учении. С одной стороны, у ребенка очень рано формируется целостный образ мира, имеющий для него личностный смысл, с другой — обучение навязывает ему новую точку зрения с позиции научного знания, которая может быть лично чужда ему, а потому и не значима<sup>1</sup>. Как следствие, возникает формализм знаний, утрата познавательных интересов и отказ от самостоятельности, нередко наблюдаемые в массовой школе, искажение самой природы учения. Одной из задач лично-ориентированного обучения, в связи с этим, становится определение и учет индивидуальной траектории развития каждого ученика. По выражению В. А. Петровского, в школе субъектный опыт ученика, если и не отставлялся совсем, то оставался только для того, чтобы на него «опереться» при изучении научных понятий.

Для раскрытия индивидуальности ребенка необходима особая образовательная среда. Это не просто обучающая, даже оптимально построенная среда, а специально организованное образовательное пространство для освоения различных форм и видов деятельности, где ученик овладевает научными знаниями, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру, опытом общения, взаимодействия, как бы раскрывает себя миру, с которым внутренне взаимосвязан и не противостоит ему как познающий его наблюдатель. Такая образовательная среда становится развивающей, но она не навязывает ученику путь развития через нормативное построение его деятельности, а создает более свободные условия, предоставляя ему возможность самому определять траекторию индивидуального развития. Образовательная среда должна быть открытой, гибкой и вариативной.

Детям нужна единая, но разнообразная общедоступная среда, открытая для любого ребенка, достигшего школьного возраста. В такой среде каждый может проявить себя, без страха выглядеть недостаточно развитым, неподготовленным и т.п. Вместе с тем она организуется так, что «стартовые» возможности каждого ученика быстро проявляются и изучаются педагогом. Чтобы в дальнейшем учитель следовал индивидуальной траектории развития, образовательная среда должна быть гибкой, подвижной, приспособленной к динамике развития каждого ребенка как индивидуальности. При планировании и проведении работы с детьми учителю нужно гибко перестраиваться, учитывая интересы детей, их готовность выполнять его указания и требования. *Вариативность обра-*

---

<sup>1</sup> См.: Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д : Феникс, 1996.

*зовательной среды* предполагает создание (даже в рамках урока) условий для проявления индивидуальных предпочтений, самостоятельного выбора учеником содержания, вида и формы учебного материала; предоставления самостоятельности в выборе наиболее интересного и значимого вида деятельности, в котором он может себя успешно реализовать<sup>1</sup>. Это способствует развитию таких личностных качеств, как самостоятельность, активность, ответственность за принятые решения.

Чем разнообразнее образовательная среда, тем легче раскрыть индивидуальность каждого ученика. Вот почему необходимы различные программы, учебники, дидактические материалы, методические пособия, дающие возможность учителю (и самому ученику) выбирать оптимальный вариант обучения. Разработка учебных планов и программ, ориентированных на личностное развитие ребенка, отражает изменение концепции учебного предмета — смещение акцентов с его познавательной функции на развивающую. В такой учебной программе основной целью становится развитие каждого ученика, а усваиваемые знания оказываются средством развития. Происходит смена приоритетов: формирование знаний, умений и навыков (основная цель традиционного обучения), при всей его важности, отходит на второй план.

Уточним, в связи с такой постановкой образовательных целей, само понятие «усвоение знаний» — одно из центральных в педагогической психологии. И. С. Якиманская различает в процессе усвоения две стороны — результативную и процессуальную. *Результативная сторона процесса усвоения* описывается через продукт в виде приобретенных знаний, умений, навыков, задаваемых и контролируемых обучением. *Процессуальная сторона усвоения* выражается в личностном отношении ученика к приобретаемому общественно-историческому опыту и фиксируется через овладение способами учебной работы. *Способ учебной работы* рассматривается как основная единица учения, в котором формируются и проявляются познавательные способности. Это личностное образование, где, как в сплаве, объединены мотивационно-потребностные, эмоциональные и операциональные компоненты. В способах учебной работы наиболее отчетливо прослеживаются различия в познавательных способностях школьников. В них реализуется субъектная избирательность ученика к содержанию, виду и форме предметного материала, выбору рациональных приемов выполнения учеб-

---

<sup>1</sup> Создание вариативной образовательной среды, не требующей разделения учащихся на группы, потоки и т.п., следует отличать от дифференцированного обучения.

ных действий, гибкому их использованию по собственной инициативе, что и обеспечивает (при прочих равных условиях) быстроту, легкость, прочность, продуктивность усвоения. Когда индивидуальные способы работы становятся устойчивыми, они становятся проявлением познавательного стиля деятельности.

Становление познавательного стиля деятельности, развитие способностей ребенка и личности в целом, обеспечивается педагогической технологией, особым построением личностно-ориентированного образования. «*Образовательная технология* — это совокупность содержания, форм, средств, методов организации и реализации образовательного процесса»<sup>1</sup>. Описание технологии предполагает, прежде всего, четкое выделение цели, средств и результатов обучения.

Как уже отмечалось, в традиционном обучении приоритетной целью являются знания, умения и навыки, подлежащие усвоению. Средства овладения ими — запоминание, повторение, упражнение, решение задач и т.п. Конечные результаты обучения соответствуют заданным целям, и чем больше это соответствие, тем выше оценивается эффективность педагогической технологии. Не только в традиционном, но и в различных типах развивающего обучения используются так называемые планируемые результаты обучения. Их полное соответствие содержанию обучения дает возможность говорить об управлении, программировании, формировании, характеризующих учебно-воспитательный процесс.

Смена приоритетов в образовании (акцент на развивающей, а не познавательной функции обучения) требует изменения технологии.

Перечислим основные *требования к разработке дидактического обеспечения личностно-ориентированного процесса*:

- учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;
- изложение знаний в учебнике (или учителем) следует направить не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на преобразование наличного опыта каждого ученика;
- в ходе обучения необходимо постоянное согласование опыта ученика с научным содержанием задаваемых знаний;
- активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность

---

<sup>1</sup> Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. М. : Сентябрь, 2000. С. 35.

самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;

— учебный материал необходимо организовать таким образом, чтобы ученик имел возможность выбора при выполнении заданий и решении задач;

— следует стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала;

— при введении знаний о приемах выполнения учебных действий нужно выделять общелогические и специфические предметные приемы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии;

— необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал;

— образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения как субъектной деятельности.

При таком построении обучения знания, которые усваивают дети, не «обезличены» (не отчуждены), а становятся личностно-значимыми. Меняется, соответственно, и режиссура урока: ученики не просто слушают рассказ учителя, а постоянно сотрудничают с ним в диалоге, высказывают свои мысли, обсуждают то, что предлагают одноклассники. Научное содержание рождается как знание, которым владеет не только учитель, но и ученик, происходит своеобразный обмен знаниями, коллективный отбор их содержания. Школьник становится «творцом» этого знания, участником его порождения, открытия.

*Цель лично-ориентированного урока* — создание условий для проявления познавательной активности учеников. Для достижения данной цели учитель использует на уроке разнообразные формы и методы организации учебной деятельности, в том числе проблемные творческие задания, такой дидактический материал, который позволяет ребенку выбрать наиболее значимые для него форму и вид учебного содержания. Деятельность ученика оценивается не только по конечному результату, но и по процессу его достижения, выставленные отметки комментируются (отмечается правильность и, кроме того, самостоятельность, оригинальность решения). Учитель создает в классе положительный эмоциональный настрой, атмосферу заинтересованности ученика в работе класса, в естественном самовыражении, так что ребенок не боится

проявить инициативу или ошибиться, получить неправильный ответ.

Очевидно, что к учителю предъявляются высокие требования. Помимо знания своего предмета, он должен обладать психологической компетентностью, уметь прослеживать индивидуальные траектории развития школьников. Он должен быть способен на диалог, сотрудничество, что исключает авторитарный стиль общения с классом. Необходимы доброжелательность и уважение по отношению к каждому школьнику, независимо от его учебных успехов, поощрение продвижения в развитии.

В заключение приведем ряд позиций, наиболее важных для понимания данного типа обучения:

- «лично-ориентированное обучение должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности;

- образовательный процесс лично-ориентированного обучения предоставляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении;

- содержание образования, его средства и методы подбираются и организуются так, чтобы ученик мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме;

- критериальная база лично-ориентированного обучения учитывает не только уровень достигнутых знаний, умений, навыков, но и сформированность... интеллекта...;

- образованность как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей является важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных качеств ученика, что выступает основной целью современного образования;

- обученность и образованность нетождественны по своей природе и результатам. Обученность через овладение знаниями, умениями, навыками обеспечивает социальную и профессиональную адаптацию в обществе. Образованность формирует индивидуальное восприятие мира, возможность его творческого преобразования, широкое использование субъектного опыта в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе лично значимых ценностей и внутренних установок;

- лично-ориентированное обучение строится на принципе вариативности, т.е. признании разнообразия содержания и форм учебного процесса, выбор которых должен осуществляться учите-

лем-предметником, воспитателем с учетом цели развития каждого ребенка, его педагогической поддержки в познавательном процессе, затруднительных жизненных обстоятельствах»<sup>1</sup>.

### 4.3.5. Вальдорфская школа

Известный австрийский философ, педагог, основатель антропософии *Рудольф Штайнер* (1867–1925) — реализовал свои идеи в самых разных областях, от театрального искусства до сельского хозяйства, и, в том числе, в особой системе обучения, получившей название Вальдорфской школы (первая школа была открыта в г. Штутгарте (Германия) при табачной фабрике «Вальдорф-Астория»).

Следует уточнить некоторые теоретические предпосылки разработанной Р. Штайнером педагогической системы. Ставя и решая вопросы, касающиеся духовных основ мира, ученый подчеркивал триединство тела, души и духа человека. Своей телесностью человек непосредственно связан с природой. Телесный организм включает в себя три морфофункциональные системы:

— обмен веществ, морфологической основой которого являются органы брюшной полости и мышцы конечностей;

— ритмические процессы организма, локализующиеся, главным образом, в грудной клетке — в легких и сердце;

— процессы, происходящие в нервной системе и органах чувств.

*Ритмическая система* занимает срединное положение между двумя другими, полярными системами организма, становится связующим звеном и источником здоровья.

Душевное — внутренний, субъективный мир человека: ощущения, восприятие (воспринимающая активность — *низшая ступень* душевного, связанная с телесной организацией); чувства и мысли — *второй уровень*, менее связанный с внешними впечатлениями, чем первый (в том числе чувства жизни, ориентации в пространстве, собственного движения, осязания, обоняния, вкуса, света, тепла, звука, речи, мысли и чувство «Я» другого человека или чувство «Ты»); *высший уровень душевной жизни*, позволяющий наблюдать свои собственные душевные движения в рефлексии и образовывать такие понятия, как истина и добро.

*Духовное* — высшее в человеке, не поддающееся точному определению. Следы духовного можно обнаружить в душевной жизни, в тех ее сторонах, которые не обусловлены только телом или поль-

---

<sup>1</sup> *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. С. 7–8.

зой, например, в бескорыстном стремлении к познанию истины. Духовное, таким образом, — идеальная цель, к которой стремится человек, но отсвет духа лежит на всем существе человека. При этом телесное становится основой душевного, душевное — основой духовного.

Духовное, с другой стороны, — творческое начало и проявляется в *развитии*. Дух побуждает человеческое «Я», не останавливаясь на достигнутом, продвигаться в своем развитии, совершенствовании.

Рассматривая процессы онтогенетического развития, Р. Штайнер создал своеобразную периодизацию, в которой границами между возрастными периодами служат смена зубов (появление постоянных зубов вместо молочных в 6—7 лет) и половое созревание (в самом начале XX в. — 14 лет). В каждый период развитие имеет свою специфику: «по своей внутренней природе ребенок до 7 лет, т.е. до смены зубов, является существом совершенно отличным от того, каким он будет в период от смены зубов до половой зрелости, около 14 лет»<sup>1</sup>. Что характерно для процесса развития в разные возрастные периоды с этой точки зрения?

В *первый период* (от рождения до 7 лет), который сейчас называется *ранним и дошкольным детством*, среди морфофункциональных систем доминирует «нервно-сенсорная система». Благодаря этому ребенок полностью погружен в чувственное восприятие мира. Он в значительно большей степени чувствителен к внешним впечатлениям, чем взрослый. Он подражает всему, что воспринимает.

Во *втором периоде* (7—14 лет), который следует отнести к *младшему школьному возрасту*, ведущую роль начинает играть «ритмическая система». Ребенок становится «в полном смысле слова душой», продолжает развиваться в соответствии с впечатлениями внешнего мира, но уже внутренне их перерабатывает, приобретая более сложные переживания. Безотчетное подражание сменяется стремлением следовать авторитетам, и учитель, воспитатель оказывается посредником между миром, «полным чудес», и ребенком. При этом важно не столько то, *что* учитель дает ребенку, сколько то, *как* он это делает. Ребенок нуждается не в логике, а в душевности, человечности.

В *третьем периоде* (после 14 лет), назовем его *подростковым возрастом*, пробуждается дух. Подросток прежде всего воспри-

---

<sup>1</sup> Вальдорфская педагогика. Антология / под ред. А. А. Пинского. М., 2003. С. 41.

нимает элементы разума, логики, стремится к пониманию, так что повышается ценность интеллекта. В то же время Р. Штайнер отмечает, что постепенно вводить в область логического мышления можно с 10 до 14 лет.

Придавая большое значение возрастным особенностям развития и рассматривая человека, в том числе ребенка, в его целостности, Р. Штайнер ставит акцент на *индивидуальности*: «Каждый ребенок — особое существо»<sup>1</sup>.

Эти теоретические представления (изложенные здесь крайне сжато, схематично) послужили основой организации обучения в Вальдорфской школе. Обучение, точнее — воспитание (для Р. Штайнера — широкое понятие, включающее в себя обучение) строилось, исходя из понимания самоценности детства и специфики детского развития, «от ребенка», а не от социальных норм, требований взрослых

Поскольку телесный организм тесно связан с душевным и духовным началами в ребенке, учитывается влияние педагогического процесса на *психосоматическое здоровье* ученика. Используется ритмическая организация урока, всего учебного дня, с переходами от умственной к двигательной активности, от сознательной концентрации усилий к спонтанности, поддерживается здоровый ритм смены сна и бодрствования (ритмическая система, по Р. Штайнеру, является источником здоровья). Создаются условия для здорового функционирования пищеварения и других физиологических систем. В Вальдорфской педагогике, как ни в какой другой образовательной системе, представлен гигиенический аспект школьного обучения.

Учебно-воспитательный процесс строится с *учетом возрастных особенностей развития детей*. «Наш основной принцип воспитания: уметь давать каждому возрасту то, что ему от нас нужно — мерами воспитания и обучения», — писал Р. Штайнер<sup>2</sup>. Нельзя преждевременно (до подросткового возраста) обращаться к интеллекту ребенка, строить воспитание на рациональной основе. В работе с детьми до 14 лет все преподавание должно пробуждать любовь к искусству, художественным формам, полным любви и красоты. Мысли и чувства, которые педагог стремится вложить в душу ребенка, нельзя давать в сухой, абстрактной форме. В первые годы обучения большое место отводится ярким рассказам, сказкам, в то время как в средних классах — практическим действиям, познанию реального предметного мира и отношений, а к

---

<sup>1</sup> Вальдорфская педагогика. Антология / под ред. А. А. Пинского. С. 61.

<sup>2</sup> Там же. С. 44.

концу обучения — теоретическим объяснениям и работе с моделями.

Воспитание невозможно без глубокого понимания личности конкретного ребенка, индивидуальных особенностей его развития. Настаивая на *индивидуальном подходе к каждому ученику*, главную проблему Р. Штайнер видел в «распознавании» индивидуальности учителем, т.е. в диагностике. Индивидуальный подход к детям в Вальдорфской школе дает возможность не только принимать необходимые меры по ходу обучения, но и завершить учебный год максимально подробной характеристикой, которую получает каждый ребенок, и на этой основе корректирует самооценку, ставит перед собой новые цели. Только при индивидуальном подходе в воспитании и уважении личности ученика возможно появление у него «чувства свободы».

Учет возрастных особенностей развития детей до 14 лет (ориентация на авторитет, потребность в любви и заботе, тесные эмоциональные связи) и необходимость понимания индивидуальности каждого ребенка учителем, привели к уникальному построению системы отношений «учитель — ученик» и учебного плана. Первые 7—8 лет основные учебные предметы в каждом классе преподает один педагог, так называемый *классный учитель*. Работая с классом каждый день, он со временем получает полное и глубокое представление о способностях, склонностях и характере каждого школьника. Дети настолько эмоционально привязаны к нему и класс становится таким сплоченным, что перевод ученика в другой класс оказывается почти невозможным и допускается только в крайних случаях и на время. Становление такой системы отношений послужило для Р. Штайнера одной из причин отказа от второгодничества.

Расписание занятий строится таким образом, что утренние часы (два часа сначала с перерывом, позднее без перерыва) отводятся основным дисциплинам — математике, родному языку, естествознанию, истории и т.д. Каждый учебный предмет изучается так каждый день в течение 5—6 недель. Когда завершается определенный раздел, класс переходит к изучению другого предмета. Такая *концентрация учебного материала* приводит к экономии времени и более эффективному усвоению знаний. Следующие 2 часа учебного времени отводятся, в основном, иностранным языкам (двум с первого класса). После 12:00 дети занимаются пением, музыкой и эвритмией («одушевленной гимнастикой», созданной Р. Штайнером вместо обычной физкультуры).

Р. Штайнер критиковал традиционное обучение за его интеллектуализм. Не умаляя роли характерного для современной цивили-

лизации интеллектуального познания, приводящего к абстрактным построениям, ученый подчеркивал, что интеллект не должен развиваться односторонне. В процессе обучения необходимо сохранять и развивать также чувственное познание мира, свойственное детям. Все обучение в Вальдорфской школе было пронизано *искусством*, строилось на принципах красоты и художественной образности. Большое значение придавалось рисованию, живописи, лепке, музыке, пению. Песенно-музыкальное воспитание, по Р. Штайнеру, развивает культуру душевной жизни, так же как произвольные движения, соединенные с чувствами ребенка (*эвритмия*) — культуру воли. Важное место в обучении занимали ремесла и рукоделие — работа с деревом, металлом, тканью и другими материалами, т.е. деятельность практическая и в то же время художественная, а также работа в саду. Практическая, по сути, *трудовая деятельность* школьников всегда была осмысленной и творческой, поэтому интересной для них.

Во всех видах деятельности (собственно интеллектуальной, эстетической, трудовой), в которые включается ребенок благодаря особому построению учебной программы и особым методам обучения, развиваются и мышление, и чувства, и воля, т.е. личность в целом. В обучении достигается *целостный развивающий эффект*, поэтому современные педагоги говорят о Вальдорфской школе как о развивающем образовании.

Не останавливаясь на методической стороне обучения, отметим проблемный характер преподавания основных учебных предметов. На уроке обсуждаются поставленные учителем проблемы, организуется «живой диалог», стимулируется и поддерживается самостоятельная работа, познавательная активность детей. Такой подход, наряду с образностью изложения и другими моментами, способствует поддержанию интереса школьников к учебному материалу. «В Вальдорфской школе нет чисто интеллектуального обучения школьным предметам, понимаемым как сумма знаний, и только. Все наши беседы с учениками направлены на то, чтобы затронуть их чувства, заставить их полюбить предмет, увлечься им», — писал Р. Штайнер<sup>1</sup>.

Возможность пережить путь научного познания, интерес, положительные эмоции обязательны при усвоении знаний. Но дело не только в знаниях. Воспитывая ребенка как целостную личность, педагоги Вальдорфской школы заботятся о становлении его отношения к миру, заинтересованного, радостного

---

<sup>1</sup> Вальдорфская педагогика. Антология / под ред. А. А. Пинского. С. 56.

и благодарного. Не внушая моральные понятия как догму, они апеллируют больше к чувствам, чем к сознанию. Одной из педагогических задач становится воспитание в детях чувств благодарности, любви и долга, общего положительно-эмоционального и активного настроения в жизни. В 1922 г. Штайнер писал: «В нашу эпоху очень мало людей, которым знакомо переживание внутренней радости. Напротив, повсюду господствует тяжелая атмосфера, полная сомнений и тревог по поводу человеческих судеб. Наша эпоха меньше всякой другой способна дать ответ на вопрос: каким образом личная судьба человека вплетается в судьбы мира?»

Ведь бывает, что человек чувствует себя лично несчастным, но не теряет способности находить в мире нечто такое, что составляет противовес его личному несчастью. Современный же человек, подавленный своей личной судьбой, уже не находит в себе сил увидеть в мире нечто вознаграждающее его личное горе. Почему? Потому что его воспитание и его среда не создали условий для рождения в его душе чувства благодарности миру, простой благодарности, которую испытываешь, чувствуя себя живым в лоне космоса»<sup>1</sup>.

Еще один интересный с психологической точки зрения аспект организации обучения в Вальдорфской школе — отсутствие отметок и второгодничества. Не используя балльную систему оценки, учитель кратко поясняет ученику достоинства и недостатки выполненной им работы. Развернутая характеристика учебной работы, ее процесса и результатов, дается в конце учебного года в виде педагогического свидетельства. Низкие результаты в усвоении базовых знаний не становятся травмирующим фактором. Ребенок не испытывает страха, связанного с возможностью расстаться с привычным окружением, значимыми для него людьми и оказаться в чужом классе. На второй год школьников не оставляют, чтобы они не лишились главных для них социальных связей и не попали в среду детей, не соответствующих им по возрасту (вообще классы набираются по возрастному признаку).

Р. Штайнер ввел *вспомогательный класс* — для детей «действительно отсталых». В этом классе, в более свободной обстановке (в частности, дети и учитель сидели вокруг одного стола), проводились особые занятия. Вспомогательный класс — временная мера; через какое-то время ученик, получив дополнитель-

---

<sup>1</sup> Вальдорфская педагогика. Антология / под ред. А. А. Пинского. С. 54–55.

ную помощь, должен вернуться из него в свой класс. Р. Штайнер подчеркивал: «Этот единственный класс ведется исключительно одаренным педагогом... У него особый дар для такой работы. Он умеет воздействовать на патологические отклонения в характерах детей, понимает каждого в отдельности, индивидуально. И он счастлив...»<sup>1</sup>

Роль личности учителя в Вальдорфской школе необычайно велика. Быть классным учителем и преподавать все основные дисциплины до старших классов, вести несколько предметов эстетического цикла или работать во вспомогательном классе с детьми разного возраста одновременно, участвовать в педагогическом самоуправлении школы, сотрудничать с коллегами и, принимая самостоятельные решения, постоянно делиться с ними опытом на конференциях (педсоветах) — все это и сложнее, и значительно более ответственно, чем в обычной школе. При создании коллектива учителей, как считал Р. Штайнер, закладывается *духовная основа школы*. И хотя от учителя требуется фундаментальная подготовка, педагогическая и психологическая компетентность (широкий кругозор, знание предмета и виртуозное владение материалом, позволяющее сосредоточиться на ученике), определяющими становятся его личностные качества.

Каким должен быть учитель, чтобы стать авторитетом для ребенка, посредником между ним и миром? По Р. Штайнеру, самое главное — любовь учителя к своим ученикам и своей преподавательской работе. Быть преданным своей работе, отдаваться ей с любовью и полностью, до конца, воздействуя на детей всей одухотворенностью своей профессии, значит, быть «человеком инициативы» как в большом, так и в малом. Учитель должен быть и человеком, интересующимся всем, что происходит в мире, всем, что касается человечества и отдельного ребенка, их значительными и незначительными делами. Учитель должен быть абсолютно честным человеком, даже в душе не идущим на компромиссы. И наконец, «учитель не должен засыхать и скисать. Ему необходим свежий душевный настрой»<sup>2</sup>. Добавим к этому, что учителя Вальдорфской школы, инициативные и несущие детям особый душевный настрой, артистичны и создают в классе творческую атмосферу.

Вальдорфская школа — это «школа для всех». Первая школа в Штутгарте приняла детей рабочих табачной фабрики и детей из ближайшего окружения Р. Штайнера. В таких школах учатся

---

<sup>1</sup> Вальдорфская педагогика. Антология / под ред. А. А. Пинского. С. 99.

<sup>2</sup> Там же. С. 68.

дети разного социального происхождения и с разными способностями, в том числе низкими. Исключается отбор особо одаренных детей, между школьниками устанавливаются отношения взаимопомощи и поддержки.

В настоящее время Вальдорфские школы работают в Германии, Скандинавии, Швейцарии, Португалии, Англии, США и некоторых других странах. Открываются они и в России.

## Практикум

### Вопросы для самоконтроля

1. Представьте себе школьную ситуацию. Ответьте на вопросы:
  - а) ученик 4-го класса в кинетическом рисунке семьи изобразил вместо папы автомобиль, вместо мамы — кастрюлю. О чем это свидетельствует? Что предполагает психологическое консультирование этой семьи?
  - б) у первоклассника проблемы в общении со сверстниками. Как наладить взаимоотношения в классе?
    - в) родители считают, что учитель слишком жестко общается с ребенком и иногда явно несправедлив к нему, что снижает самооценку первоклассника. Какие обстоятельства необходимо учитывать, решая вопрос о целесообразности перевода ребенка в другой класс?
    - г) в начальной школе администрация вынуждена открыть коррекционный класс. Как следует выбирать учителя для этого класса, в частности — какие личностные особенности педагога учитывать? Каким должен быть стиль общения учителя с таким классом?

### Практические задания

1. Проведите исследование в семье, имеющей ребенка младшего школьного возраста. Сравните данные, полученные с помощью методики «Кинетический рисунок семьи» и методики диагностики родительского отношения (см. Приложение 1, 2). Какие совпадения и различия в восприятии семейных взаимоотношений ребенком и его матери (отца) вы обнаружили? Чем вы можете это объяснить?
2. Находясь на уроках в начальных классах, проведите наблюдение за деятельностью учительницы — как она организует время урока, как поддерживает дисциплину, создает ли творческую атмосферу и т.д. Используйте схему наблюдений, представленную в МОРУ — методике организации работы учителя (см. Приложение 3). Желательно, чтобы на уроке присутствовали двое-трое студентов, независимо друг от друга заполнили бланки, а затем, обсудив, пришли к единому мнению. Сравните полученные данные с результатами, полученными с помощью методики «Контрольно-оценочная деятельность учителя». Вы наблюдали за авторитарным (демократичным) педагогом; какие сильные и слабые стороны профессиональной деятельности сочетаются с таким стилем общения с классом?

## Тесты

Выберите один или два ответа, которые вы считаете правильными.

1. При развивающем типе обучения (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) теоретическое рефлексивное мышление формируется быстрее:

- а) на год;
- б) на 2 года;
- в) на 3 года.

2. Эмпирическое мышление интенсивно развивается:

- а) при обучении по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова;
- б) при обучении по системе Л. В. Занкова;
- в) при традиционном обучении.

3. Теоретическое мышление интенсивно развивается:

- а) при обучении по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова;
- б) при традиционном обучении;
- в) в Вальдорфской школе.

4. Быстрый темп обучения характерен:

- а) для лично-ориентированного обучения;
- б) системы Л. В. Занкова;
- в) системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова.

5. Обучение представляет собой:

- а) условие интеллектуального развития ребенка;
- б) фактор интеллектуального развития ребенка;
- в) спонтанный процесс.

6. Ведущая роль отводится теоретическим знаниям:

- а) при обучении по системе Л. В. Занкова;
- б) при традиционном обучении;
- в) при обучении по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова.

7. Избежать проб и ошибок в процессе решения учебных задач помогает:

- а) действие моделирования;
- б) операция классификации;
- в) операция сериации.

8. Теоретическое мышление детей:

- а) базируется на чувственных представлениях;
- б) отражает внутренние связи объектов и законы их движения;
- в) часто приводит к самостоятельно созданным неверным обобщениям.

9. Эмпирическое мышление детей:

- а) отражает наблюдаемые проявления и внешние связи объектов;
- б) приводит к содержательному обобщению;
- в) предполагает использование иллюстраций и примеров.

**10.** Возможности развития наиболее слабых учеников, обучающихся по системе Л. В. Занкова, обусловлены:

- а) ведущей ролью теоретических знаний;
- б) обучением на высоком уровне трудности;
- в) осознанием всех звеньев процесса учения.

**11.** Л. В. Занков, создавая свою систему обучения, отступает от одного из основных законов научения Э. Торндайка:

- а) закона эффекта;
- б) закона готовности;
- в) закона упражнения.

**12.** Один из дидактических принципов Л. В. Занкова — быстрый темп обучения — предполагает:

- а) отказ от излишнего повторения пройденного материала;
- б) получение большого количества сведений за короткое время;
- в) быстрое выполнение большого количества упражнений.

**13.** Один из дидактических принципов Л. В. Занкова — обучение на высоком уровне трудности — предполагает:

- а) преодоление препятствий в процессе обучения;
- б) относительную меру трудности;
- в) заучивание большого объема трудного материала.

**14.** В Вальдорфской школе ставились задачи:

- а) развития теоретического мышления;
- б) развития личности;
- в) достижения безошибочности выполнения заданий.

**15.** Принципы построения современного личностно-ориентированного обучения сходны с принципами:

- а) Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова;
- б) Л. В. Занкова;
- в) М. Монтессори.

**16.** Фраза «Помоги мне сделать это самому» стала лозунгом в системе обучения:

- а) Л. В. Занкова;
- б) М. Монтессори;
- в) Р. Штайнера.

**17.** Система М. Монтессори предполагает:

- а) индивидуальный темп развития ребенка;
- б) жесткую дисциплину;
- в) большой объем педагогической помощи.

**18.** По мнению Р. Штайнера, в младшем школьном возрасте необходимо:

- а) развитие абстрактного мышления;

- б) развитие эмоциональной сферы;
- в) становление отношений взаимопомощи.

**19.** В начальных классах Вальдорфской школы большее значение, чем при традиционном обучении, придается:

- а) искусству;
- б) основам точных наук;
- в) труду (ремеслам).

**20.** В Вальдорфскую школу поступают:

- а) дети с высоким уровнем способностей;
- б) дети с разным уровнем способностей и культуры;
- в) дети с высоким уровнем подготовки к обучению.

## Рекомендуемая литература

1. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2009.
2. *Волков, Б. С.* Психология младшего школьника / Б. С. Белов. — М. : Академический проект, 2005.
3. *Выготский, Л. С.* Детская психология // Собр. соч. в 6 т. Т. 4. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984.
4. *Гуткина, Н. И.* Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — СПб. : Питер, 2004.
5. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Академия, 2004.
6. *Ингерлейб, М. Б.* Особенные дети / М. Б. Ингерлейб. — М. : Эксмо, 2010.
7. *Кулагина, И. Ю.* Педагогическая психология / И. Ю. Кулагина. — М. : Академический проект ; Трикста, 2011.
8. *Леонтьев, А. Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл, 2009.
9. *Локалова, Н. П.* Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика / Н. П. Локалова. — СПб. : Питер, 2009.
10. Мир детства. Младший школьник / отв. ред. В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1981.
11. *Поливанова, К. Н.* Шестилетки: диагностика готовности к школе / К. Н. Поливанова. — М. : Эксмо, 2009.
12. *Эльконин, Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин — М. ; Воронеж : Модэк, 1995.

## Методики для детей младшего школьного возраста

### 1.1. Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А. М. Прихожан)<sup>1</sup>

Шкала явной тревожности для детей (*The Children's Form of Manifest Anxiety Scale — СМАС*) предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8—12 лет.

Шкала была разработана в 1956 г. американскими психологами А. Кастанеда, Б. Р. МакКандлесс, Д. С. Палермо на основе шкалы явной тревожности (*Manifest Anxiety Scale*) Дж.Тейлор, предназначенной для взрослых. Для детского варианта шкалы было отобрано 42 пункта, оцененных как наиболее показательные с точки зрения проявления хронических тревожных реакций у детей. Специфика детского варианта также в том, что о наличии симптома свидетельствуют только утвердительные варианты ответов. Кроме того, детский вариант дополнен 11 пунктами контрольной шкалы, выявляющей тенденцию испытуемого давать социально одобряемые ответы. Показатели этой тенденции выявляются с помощью как позитивных, так и негативных ответов. Таким образом, методика содержит 53 вопроса.

В России адаптация детского варианта шкалы проведена и опубликована А. М. Прихожан. По данным авторов и пользователей, детский вариант шкалы доказывает достаточно высокую клиническую валидность и продуктивность ее применения для широкого круга профессиональных задач. Шкала прошла стандартную психометрическую проверку, в которой участвовали около 1600 школьников 7—12 лет из разных регионов страны.

#### Инструкция к тесту

На следующих страницах напечатаны предложения. Около каждого из них два варианта ответа: верно и неверно. В пред-

---

<sup>1</sup> Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А. М. Прихожан) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. СПб., 2002.

ложениях описаны события, случаи, переживания. Внимательно прочти каждое предложение и реши, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, качества. Если да, поставь галочку в колонке «Верно», если нет — в колонке «Неверно». Не думай над ответом долго. Если не можешь решить, верно или неверно то, о чем говорится в предложении, выбирай то, что бывает, как тебе кажется, чаще. Нельзя давать на одно предложение сразу два ответа (т.е. подчеркивать оба варианта). Не пропускай предложения, отвечай на все подряд. Давай потренируемся:

| № п/п | Утверждения                              | Верно | Неверно |
|-------|--|-------|---------|
| 1     | Ты — мальчик                             |       |         |
| 2     | Тебе нравится играть на улице, а не дома |       |         |
| 3     | Твой любимый урок — математика           |       |         |

Методика может применяться как индивидуально, так и в группах, с соблюдением стандартных правил группового обследования. Для детей 7–8 лет предпочтительней индивидуальное проведение. Если ребенок испытывает трудности в чтении, то возможен устный способ предъявления: психолог зачитывает каждый пункт и фиксирует ответ школьника. При групповом проведении такой вариант предъявления теста исключен. Примерное время выполнения теста составляет 15–25 мин.

### Номер утверждения

### Верно / Неверно

1. Тебе трудно думать о чем-либо одном.
2. Тебе неприятно, если кто-нибудь наблюдает за тобой, когда ты что-то делаешь.
3. Тебе очень хочется во всем быть лучше всех.
4. Ты легко краснеешь.
5. Все, кого ты знаешь, тебе нравятся.
6. Нередко ты замечаешь, что у тебя сильно бьется сердце.
7. Ты очень сильно стесняешься.
8. Бывает, что тебе хочется оказаться как можно дальше отсюда.
9. Тебе кажется, что у других все получается лучше, чем у тебя.
10. В играх ты больше любишь выигрывать, чем проигрывать.
11. В глубине души ты многого боишься.
12. Ты часто чувствуешь, что другие недовольны тобой.
13. Ты боишься остаться дома в одиночестве.
14. Тебе трудно решиться на что-либо.

15. Ты нервничаешь, если тебе не удастся сделать то, что тебе хочется.

16. Часто тебя что-то мучает, а что — не можешь понять.

17. Ты со всеми и всегда ведешь себя вежливо.

18. Тебя беспокоит, что тебе скажут родители.

19. Тебя легко разозлить.

20. Часто тебе трудно дышать.

21. Ты всегда хорошо себя ведешь.

22. У тебя потеют руки.

23. В туалет тебе надо ходить чаще, чем другим детям.

24. Другие ребята удачливее тебя.

25. Для тебя важно, что о тебе думают другие.

26. Часто тебе трудно глотать.

27. Часто волнуешься из-за того, что, как выясняется позднее, не имело значения.

28. Тебя легко обидеть.

29. Тебя все время мучает, все ли ты делаешь правильно, так, как следует.

30. Ты никогда не хвастаешься.

31. Ты боишься того, что с тобой может что-то случиться.

32. Вечером тебе трудно уснуть.

33. Ты очень переживаешь из-за оценок.

34. Ты никогда не опаздываешь.

35. Часто ты чувствуешь неуверенность в себе.

36. Ты всегда говоришь только правду.

37. Ты чувствуешь, что тебя никто не понимает.

38. Ты боишься, что тебе скажут: «Ты все делаешь плохо».

39. Ты боишься темноты.

40. Тебе трудно сосредоточиться на учебе.

41. Иногда ты злишься.

42. У тебя часто болит живот.

43. Тебе бывает страшно, когда ты перед сном остаешься один в темной комнате.

44. Ты часто делаешь то, что не стоило бы делать.

45. У тебя часто болит голова.

46. Ты беспокоишься, что с твоими родителями что-нибудь случится.

47. Ты иногда не выполняешь свои обещания.

48. Ты часто устаешь.

49. Ты часто грубишь родителям и другим взрослым.

50. Тебе нередко снятся страшные сны.

51. Тебе кажется, что другие ребята смеются над тобой.

52. Бывает, что ты врешь.

53. Ты боишься, что с тобой случится что-нибудь плохое.

## Обработка и интерпретация результатов теста

1. Ключ к субшкале социальной желательности (номера пунктов *СМАС*):

*ответы «верно»*: 5, 17, 21, 30, 34, 36;

*ответы «неверно»*: 10, 41, 47, 49, 52.

Критическое значение по данной субшкале — 9. Этот и более высокий результат свидетельствуют о том, что ответы испытуемого могут быть недостоверны, могут искажаться под влиянием фактора социальной желательности.

2. Ключ к субшкале тревожности:

*ответы «верно»*: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53.

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или «сырую», оценку.

### Предварительный этап обработки и интерпретации результатов теста

1. Просмотреть бланки и отобрать те, на которых все ответы одинаковы (только «верно» или только «неверно»). Как уже отмечалось, в *СМАС* диагностика всех симптомов тревожности подразумевает только утвердительный ответ («верно»), что при обработке создает трудности, связанные с возможным смешением показателей тревожности и склонности к стереотипии, которая встречается у младших школьников. Для проверки следует использовать контрольную шкалу «социальной желательности», предполагающую оба варианта ответа. В случае выявления левосторонней (все ответы «верно») или правосторонней (все ответы «неверно») тенденции полученный результат следует рассматривать как сомнительный. Его следует тщательно проконтролировать с помощью независимых методов.

2. Обратит внимание на наличие ошибок в заполнении бланков: двойные ответы (т.е. подчеркивание одновременно и «верно», и «неверно»), пропуски, исправления, комментарии и т.п. В случаях, когда у испытуемого ошибочно заполнено не более трех пунктов субшкалы тревожности (вне зависимости от характера ошибки), его данные могут обрабатываться на общих основаниях. Если же ошибок больше, то обработку проводить нецелесообразно. Следует обратить особое внимание на детей, которые пропускают или дают двойной ответ на пять или более пунктов *СМАС*. В значительной части случаев это свидетельствует о затрудненности выбора, трудностях в принятии решения, попытке уйти от ответа, т.е. является показателем скрытой тревожности.

## Основной этап обработки и интерпретации результатов теста

1. Подсчитываются данные по контрольной шкале — субшкале «социальной желательности».
2. Подсчитываются баллы по субшкале тревожности.
3. Первичная оценка переводится в шкальную. В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы детей соответствующего возраста и пола.

### Тревожность: таблица перевода «сырых» баллов в стены

| Стены | Половозрастные группы |               |               |               |               |               |               |               |
|-------|-----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
|       | 7 лет                 |               | 8–9 лет       |               | 10–11 лет     |               | 12 лет        |               |
|       | Баллы (д)             | Баллы (м)     | Баллы (д)     | Баллы (м)     | Баллы (д)     | Баллы (м)     | Баллы (д)     | Баллы (м)     |
| 1     | 0–2                   | 0–3           | 0             | 0–1           | 0–3           | 0–2           | 0–6           | 0–5           |
| 2     | 3–4                   | 4–6           | 1–3           | 2–4           | 4–7           | 3–6           | 7–9           | 6–8           |
| 3     | 5–7                   | 7–9           | 4–7           | 5–7           | 8–10          | 7–9           | 10–13         | 9–11          |
| 4     | 8–10                  | 10–12         | 8–11          | 8–11          | 11–14         | 10–13         | 14–16         | 12–14         |
| 5     | 11–14                 | 13–15         | 12–15         | 12–14         | 15–18         | 14–16         | 17–20         | 15–17         |
| 6     | 15–18                 | 16–18         | 16–19         | 15–17         | 19–21         | 17–20         | 21–23         | 18–20         |
| 7     | 19–21                 | 19–21         | 20–22         | 18–20         | 22–25         | 21–23         | 24–27         | 21–22         |
| 8     | 22–25                 | 22–24         | 23–26         | 21–23         | 26–28         | 24–27         | 28–30         | 23–25         |
| 9     | 26–29                 | 24–26         | 27–30         | 24–26         | 29–32         | 28–30         | 31–33         | 26–28         |
| 10    | 29<br>и более         | 27<br>и более | 31<br>и более | 27<br>и более | 33<br>и более | 31<br>и более | 34<br>и более | 29<br>и более |

*Примечания:* д — нормы для девочек; м — нормы для мальчиков.

4. На основании полученной шкальной оценки делается вывод об уровне тревожности испытуемого.

### Характеристика уровней тревожности

| Стены | Характеристика                                   | Примечание   |
|-------|--|--|
| 1–2   | Состояние тревожности испытуемому не свойственно | Подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь и не иметь защитного характера |
| 3–6   | Нормальный уровень тревожности                   | Необходим для адаптации и продуктивной деятельности                          |

| Стены | Характеристика                   | Примечание   |
|-------|----------------------------------|--|
| 7–8   | Несколько повышенная тревожность | Часто бывает связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни |
| 9     | Явно повышенная тревожность      | Обычно носит «разлитой», генерализованный характер                             |
| 10    | Очень высокая тревожность        | Группа риска   |

## 1.2. Тест Розенцвейга (детский вариант)<sup>1</sup>

Данный вариант теста С. Розенцвейга, содержащий 15 картинок, разработан и апробирован В. В. Добровым.

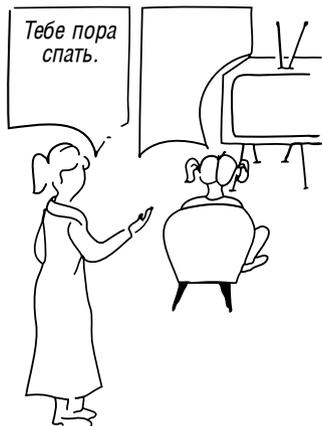
### Инструкция

«На картинке изображены два персонажа. Представь, что те слова, которые говорит родитель, учитель или сверстник, обращены к тебе. Что бы ты ответил ему в данной ситуации? Форма ответа может быть одна, а чувства ты можешь испытывать другие, не совпадающие с формой ответа. Поэтому напиши свой возможный ответ, а в скобках то, что ты при этом чувствовал».

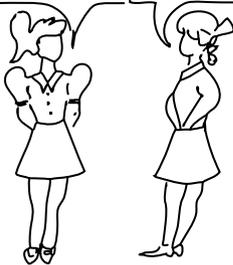
### Стимульный материал



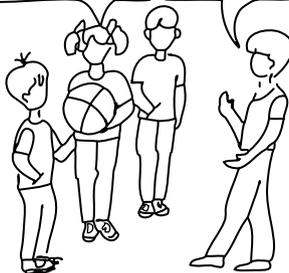
<sup>1</sup> Методики оценки уровня психологического здоровья у детей школьного возраста / под. ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М. : РУДН, 2007.



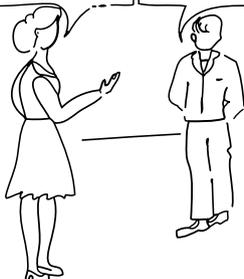
Хотела бы я  
знать, почему  
никто не хочет  
с тобой дружить.



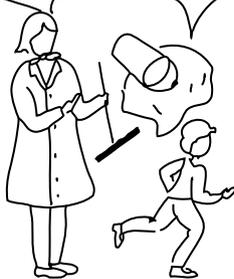
Мы не возьмем  
тебя в нашу  
игру.



Дай дневник,  
я запишу тебе  
замечание.



Куда побежал?  
Возьми тряпку  
и вытри.



Петя, с которым  
вы вчера под-  
рались, лежит  
в больнице.



Петров по  
ошибке взял твою  
пальто, а свое  
оставил здесь.





### **Характеристика данного варианта методики Розенцвейга**

Первое изменение, внесенное в детский вариант методики Розенцвейга, состояло в подборе трех типов отношений:

- отношения ребенка с родителями («семья»);
- с учителями («школа»);
- со сверстниками («сверстники»).

Для того, чтобы проводить консультативно-коррекционную работу с учащимися, учителями и родителями, необходимо было выяснить не только характер изменений, но и понять, в каких значимых для ребенка отношениях это происходит.

Второе изменение заключалось в сокращении количества стимульного материала с 24 до 15 карточек, по 5 карточек на соответствующий тип отношений. Сокращение количества стимульного материала было вызвано усталостью к концу тестирования учащихся, снижением интереса к работе, что изменяло характер ответов при работе с классической методикой Розенцвейга.

Третье изменение касается инструкции. Многократное экспериментирование с инструкцией показало, что большинство детей младшего школьного и младшего подросткового возрастов (третьего, пятого, шестого классов) испытывают значительные трудности, когда им предлагается ответить на вопрос: «Как ты думаешь, что, по твоему мнению, скажет второй персонаж, изображенный на картинке?» У детей данного возраста механизмы проекции развиты недостаточно хорошо. По характеру ответов видно, что инструкция ими переформулируется в то, как должен ответить второй персонаж, поэтому ответы учащихся носят социально-желательный характер, т.е. дети знают, как должен вести себя человек в той или иной ситуации. Предлагаемая инструкция переводит методику из проективной в самооценочную. Однако до проведе-

ния методики психологу необходимо установить полный контакт с классом, и лишь в ситуации доверия можно проводить данную методику. Для создания у учащихся чувства безопасности практикуется анонимное выполнение задания.

Ответы оцениваются и индексируются в соответствии с основной методикой. Результат оценивается на уровне анализа тенденций и отдельных реакций.

Упрощенный вариант обработки полученных данных предполагает подсчет количества *агрессивных* ответов. Для более удобного анализа полученные баллы переводятся в проценты, причем баллы, полученные по каждому типу отношений, например, по «семье» принимаются за 100%, и исходя из этого высчитывается процент отдельных реакций. В конце составляется таблица по всем трем типам отношений. Таким образом, обработка проводится в несколько этапов: индексация ответов учащихся, составление таблиц («семья», «школа», «сверстники», общая) на каждого учащегося в баллах, суммирования результатов в общеклассные четыре таблицы (в баллах) и после этого вычисление процентов, описанных выше. В итоге получаются как результаты по одному учащемуся, так и своеобразный портрет класса.

### **1.3. Шкалы самооценки Дембо — Рубинштейн (модификация А. М. Прихожан)<sup>1</sup>**

Методика диагностики самооценки Дембо — Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан основана на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда личных качеств (здоровье, способности, характер и т.д.). Обследуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т.е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, содержащий инструкции и задание.

#### **Инструкция**

Любой человек оценивает свои способности, возможности, характер и др. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя — наивысшее. На следующей странице изображены семь таких линий. Они обозначают:

1) здоровье;

---

<sup>1</sup> Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб. : Речь, 2001.

- 2) ум, способности;
- 3) характер;
- 4) авторитет у сверстников;
- 5) умение многое делать своими руками, умелые руки;
- 6) внешность;
- 7) уверенность в себе.

Под каждой линией написано, что она означает. На каждой линии чертой (—) отметьте, как вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данный момент времени. После этого крестиком (×) отметьте, при каком уровне развития этих качеств вы были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя.

На рисунке изображено семь линий, длина каждой составляет 100 мм с указанием верхней, нижней точек и серединой шкалы. При этом верхняя и нижняя точки отличаются заметными чертами, середина — едва заметной точкой. Методика может проводиться как фронтально — с целым классом (или группой), так и индивидуально. При фронтальной работе необходимо проверить, как каждый ученик заполнил первую шкалу. Надо убедиться, правильно ли применяются предложенные значки, ответить на вопросы. После этого испытуемый работает самостоятельно. Время, отводимое на заполнение шкалы вместе с чтением инструкции, составляет 10—12 мин.

### **Обработка результатов**

Обработка проводится по шести шкалам (первая, тренировочная — «здоровье» — не учитывается). Каждый ответ выражается в баллах. Поскольку размеры каждой шкалы составляют 100 мм, то в ответы школьников получают количественную характеристику соответствии с ними (например, 54 мм = 54 баллам).

1. По каждой из шести шкал следует определить:

- а) уровень притязаний расстояние в мм от нижней точки шкалы («0») до знака «×»;
- б) высоту самооценки — от «0» до знака «×»;
- в) значение расхождения между уровнем притязаний и самооценкой — расстояние от знака «×» до знака «—», если уровень притязаний ниже самооценки, он выражается отрицательным числом.

2. Рассчитать среднюю величину каждого показателя по шести шкалам.

### **Оценка и интерпретация отдельных параметров методики**

В нижеприведенной таблице даны количественные характеристики уровней притязаний и самооценки, полученные для учащихся 7—10-х классов городских школ (около 900 человек)

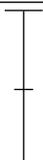
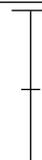
| Параметр           | Количественная характеристика (балл) |         |         |               |
|--------------------|--------------------------------------|---------|---------|---------------|
|                    | Норма                                |         |         | Очень высокий |
|                    | Низкий                               | Средний | Высокий |               |
| Уровень притязаний | Менее 60                             | 60–74   | 75–89   | 90–100        |
| Уровень самооценки | Менее 45                             | 45–59   | 60–74   | 75–100        |

### Уровень притязаний

Норму, реалистический уровень притязаний характеризует результат от 60 до 89 баллов. Наиболее оптимальный (сравнительно высокий) уровень — от 75 до 89 баллов, подтверждающий оптимальное представление о своих возможностях, что является важным фактором личностного развития. Результат от 90 до 100 баллов обычно удостоверяет нереалистическое, некритическое отношение детей к собственным возможностям. Результат менее 60 баллов свидетельствует о заниженном уровне притязаний: это индикатор неблагоприятного развития личности.

### Высота самооценки

Количество баллов от 45 до 74 («средняя» и «высокая» самооценка) удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку.

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| Здоровый   | Умный, способный   | Хороший характер   | Авторитетен у сверстников  | Способный  | Красивый   | Уверенный в себе   |
|  |  |  |  |  |  |  |
| Больной  | Глупый, неспособный  | Плохой характер  | Презирается сверстниками   | Не способный   | Некрасивый   | Не уверенный в себе  |
|  |  |  |  |  |  |  |
| Здоровые   | Ум, способности  | Характер   | Авторитет у сверстников  | Умение многое делать своими руками, умелые руки                                    | Внешность  | Уверенность в себе   |

Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может показывать на существенные искажения в формировании личности — «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Количество баллов менее 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют «группу риска», их, как правило, мало. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и т.п. позволяет не прилагать никаких усилий.

#### **1.4. Методика «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана<sup>1</sup>**

Тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бернса и С. Кауфмана дает информацию о субъективной семейной ситуации ребенка. Он помогает выявить взаимоотношения в семье, вызывающие тревогу у ребенка, показывает, как он воспринимает других членов семьи и свое место среди них.

Используя тест КРС, следует иметь в виду, что каждый рисунок является творческой деятельностью, не только отражающей восприятие своей семьи, но и позволяющей ребенку анализировать, переосмысливать семейные отношения. Именно поэтому рисунок семьи не только отражает настоящее и прошлое, но также направлен на будущее: при рисовании ребенок интерпретирует ситуацию, по-своему решает проблему актуальных семейных отношений.

Тест КРС состоит из двух частей: рисование своей семьи и беседы после рисования. Для выполнения теста ребенку дается стандартный лист бумаги для рисования, карандаш и ластик.

#### **Инструкция**

Ребенку предлагают: «Пожалуйста, нарисуй свою семью так, чтобы каждый занимался каким-нибудь делом».

На все уточняющие вопросы следует отвечать без каких-либо указаний (например: «Можешь рисовать, как хочешь»).

---

<sup>1</sup> *Лидерс А. Г.* Психологическое обследование семьи. М. : Академия, 2008.

Во время рисования следует записывать все спонтанные высказывания ребенка, отмечать его мимику, жесты, а также фиксировать последовательность рисования. После того, как рисунок закончен, с ребенком проводится беседа по следующей схеме:

- а) кто нарисован на рисунке, что делает каждый член семьи;
- б) где работают или учатся члены семьи;
- в) как в семье распределяются домашние обязанности;
- г) каковы взаимоотношения ребенка с остальными членами семьи.

В системе количественной оценки КРС учитываются формальные и содержательные аспекты рисунка. Формальными особенностями рисунка считается качество линии рисующего, положение объектов рисунка на бумаге, стирание рисунка или его отдельных частей, затушевывание отдельных частей рисунка. Содержательными характеристиками рисунка являются изображаемая деятельность членов семьи, представленных на рисунке, их взаимодействие и расположение, а также отношение вещей и людей на рисунке.

При интерпретации КРС основное внимание обращается на следующие аспекты:

— анализ структуры рисунка семьи (сравнение состава реальной и нарисованной семьи, расположение и взаимодействие членов семьи на рисунке);

— анализ особенностей рисунка отдельных членов семьи (различия в стиле рисования, количество деталей, схема тел отдельных членов семьи);

— анализ процесса рисования (последовательность рисунка, комментарии, паузы, эмоциональные реакции во время рисования).

Рассмотрим на примерах каждый аспект схемы интерпретации.

Ребенок не всегда изображает всех членов семьи. Обычно он не рисует тех, с которыми находится в конфликтных отношениях. Расположение членов семьи на рисунке часто показывает их взаимоотношения. Так, например, важным показателем психологической близости служит расстояние между отдельными членами семьи. Иногда между отдельными членами семьи рисуются разные объекты, представляющие собой некую перегородку между ними. Достаточно часто можно увидеть рисунок, в котором отец сидит, спрятавшись за газетой, или около телевизора, отделяющего его от остальной семьи. Мать чаще рисуется у плиты, как бы поглощающей все ее внимание. Общая деятельность членов семьи обычно свидетельствует о благополучных семейных отношениях. Часто общая деятельность соединяет несколько членов семьи, что может свидетельствовать о наличии внутрисемейных группировок. Рисуя

свою семью, некоторые дети изображают все фигуры очень маленькими и располагают их на нижней части листа: это уже может свидетельствовать о депрессивности ребенка, о его чувстве неполноценности в семейной ситуации. На некоторых рисунках преобладают не люди, а вещи, чаще всего мебель. Это также отражает эмоциональную озабоченность ребенка по поводу своей семейной ситуации, что она тревожит его, и он рисует вещи, не обладающие сильной эмоциональной значимостью, «откладывая» рисование членов семьи. Считается, что ребенок наиболее детализирует, дольше всего рисует и разукрашивает фигуру своего самого любимого члена семьи. И наоборот, если он отрицательно относится к кому-либо, то рисует этого человека неполно, без деталей, иногда даже без основных частей тела. Когда отношения ребенка конфликтны и тревожны, эмоционально неоднозначно окрашены, он часто использует штриховку в изображении члена семьи, с которым у него не сложились эффективные связи. В аналогичных случаях можно наблюдать и перерисовку. В рисунках можно наблюдать одновременно несколько стилей рисования.

Анализ процесса рисования дает богатую информацию не только о семейных отношениях ребенка, но и о стиле его работы вообще. Когда дети, особенно среднего школьного возраста и старше, отговариваются тем, что они не умеют рисовать, это вполне нормально и понятно. Успокойте их, скажите, что в данном случае не столько важно красиво нарисовать, сколько придумать деятельность для членов семьи. Но бывает так, что многочисленные отговорки, а также манера прикрывать рукой нарисованное могут свидетельствовать о неверии ребенка в свои силы, о его потребности в поддержке со стороны взрослого.

Чаще всего рисунок дети начинают с изображения члена семьи, к которому они действительно хорошо относятся. Иногда наблюдаются паузы перед тем, как ребенок начинает рисовать одну из фигур: в некоторых случаях это может свидетельствовать об эмоционально неоднозначном или даже негативном отношении. В комментариях также может сквозить отношение ребенка к членам семьи, но во время выполнения теста психологу не следует вступать с ним в разговор.

Для теста КРС разработана система количественной оценки с выделением следующих симптомокомплексов:

- 1) благоприятная семейная ситуация;
- 2) тревожность;
- 3) конфликтность в семье;
- 4) чувство неполноценности;
- 5) враждебность в семейной ситуации.

## Симптомокомплексы кинетического рисунка семьи

| Симптомо-<br>комплекс                          | Симптом   | Балл |
|--|---|------|
| 1. Благоприятная семейная ситуация             | 1. Общая деятельность всех членов семьи.              | 0,2  |
|  | 2. Преобладание людей на рисунке.                     | 0,1  |
|  | 3. Изображение всех членов семьи.                     | 0,2  |
|  | 4. Отсутствие изолированных членов семьи.             | 0,2  |
|  | 5. Отсутствие штриховки.                              | 0,1  |
|  | 6. Хорошее качество линии.                            | 0,1  |
|  | 7. Отсутствие показателей враждебности.               | 0,2  |
|  | 8. Адекватное распределение людей на листе.           | 0,1  |
|  | 9. Другие возможные признаки                          | 0,1  |
| 2. Тревожность                                 | 1. Штриховка.   | 0,1  |
|  | 2. Линия основания — пол.                             | 0,1  |
|  | 3. Линия над рисунком.                                | 0,1  |
|  | 4. Линия с сильным нажимом.                           | 0,1  |
|  | 5. Стирание.  | 0,1  |
|  | 6. Преувеличенное внимание к деталям.                 | 0,1  |
|  | 7. Преобладание вещей.                                | 0,1  |
|  | 8. Двойные или прерывистые линии.                     | 0,1  |
|  | 9. Подчеркивание отдельных деталей.                   | 0,1  |
|  | 10. Другие возможные признаки                         | 0,1  |
| 3. Конфликтность в семье                       | 1. Барьеры между фигурами.                            | 0,2  |
|  | 2. Стирание отдельных фигур.                          | 0,1  |
|  | 3. Отсутствие основных частей тела у некоторых фигур. | 0,2  |
|  | 4. Выделение отдельных фигур.                         | 0,2  |
|  | 5. Изоляция отдельных фигур.                          | 0,2  |
|  | 6. Неадекватная величина отдельных фигур.             | 0,2  |
|  | 7. Несоответствие вербального описания и рисунка.     | 0,1  |
|  | 8. Преобладание вещей.                                | 0,1  |
|  | 9. Отсутствие на рисунке некоторых членов семьи.      | 0,2  |
|  | 10. Член семьи, стоящий спиной.                       | 0,1  |
|  | 11. Другие возможные признаки                         | 0,1  |
| 4. Чувство неполноценности в семейной ситуации | 1. Автор рисунка непропорционально маленький.         | 0,2  |
|  | 2. Расположение фигур в нижней части листа.           | 0,2  |
|  | 3. Линия слабая, прерывистая.                         | 0,1  |
|  | 4. Изоляция автора от других.                         | 0,1  |
|  | 5. Маленькие фигуры.                                  | 0,1  |
|  | 6. неподвижная по сравнению с другими фигура автора.  | 0,1  |
|  | 7. Отсутствие автора.                                 | 0,2  |
|  | 8. Автор стоит спиной.                                | 0,1  |
|  | 9. Другие возможные признаки                          | 0,1  |

| Симптомо-комплекс                   | Симптом  | Балл |
|-------------------------------------|--|------|
| 5. Враждебность в семейной ситуации | 1. Одна фигура на другом листе или другой стороне листа. | 0,2  |
|                                     | 2. Агрессивная позиция фигуры.                           | 0,1  |
|                                     | 3. Зачеркнутая фигура.                                   | 0,2  |
|                                     | 4. Деформированная фигура.                               | 0,2  |
|                                     | 5. Обратный профиль.                                     | 0,1  |
|                                     | 6. Руки раскинуты в стороны.                             | 0,1  |
|                                     | 7. Пальцы длинные, подчеркнутые.                         | 0,1  |
|                                     | 8. Другие возможные признаки                             | 0,1  |

### Бланк регистрации результатов оценки КРС

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_ Дата эксперимента \_\_\_\_\_

### Сумма баллов по симптомокомплексам

| Благоприятная семейная ситуация | Тревожность | Конфликтность в семье | Чувство неполноценности в семейной ситуации | Враждебность в семейной ситуации |
|---------------------------------|-------------|-----------------------|---|----------------------------------|
|                                 |             |                       |   |                                  |

### Анализ результатов:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Методика диагностики родительского отношения

А. А. Варги, В. В. Столина<sup>1</sup>

Тест-опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков

### Инструкция

Вашему вниманию предлагаются утверждения, с которыми вы согласны или не согласны. Если вы согласны с утверждением, то напротив него напишите «верно», если же не согласны, то напишите «не верно».

### Текст опросника

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.
2. Я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок.
3. Я уважаю своего ребенка.
4. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
5. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
6. Я испытываю к ребенку чувство расположения.
7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
8. Мой ребенок часто неприятен мне.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
10. Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребенку приносит ему большую пользу.
11. Я испытываю досаду по отношению к своему ребенку.

---

<sup>1</sup> *Лидерс А. Г.* Психологическое обследование семьи.

12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
13. Мне кажется, что дети потешаются над моим ребенком.
14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые, кроме презрения, ничего не вызывают.
15. Для своего возраста мой ребенок немножко незрелый.
16. Мой ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить мне.
17. Мой ребенок впитывает в себя все дурное как губка.
18. Моего ребенка трудно научить хорошим манерам при всем старании.
19. Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.
20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.
21. Я принимаю участие в своем ребенке.
22. К моему ребенку «липнет» все дурное.
23. Мой ребенок не добьется успеха в жизни.
24. Когда в компании знакомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как мне бы хотелось.
25. Я жалею своего ребенка.
26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, они кажутся мне взрослее и по поведению, и по суждениям.
27. Я с удовольствием провожу с ребенком все свое свободное время.
28. Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.
29. Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребенку.
30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне не удалось в жизни.
31. Родители должны приспособливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.
32. Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребенка.
33. При принятии семейных решений следует учитывать мнение ребенка.
34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.
35. В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он по-своему прав.
36. Дети рано узнают, что родители могут ошибаться.
37. Я всегда считаюсь с ребенком.
38. Я испытываю к ребенку дружеские чувства.
39. Основная причина капризов моего ребенка — эгоизм, упрямство и лень.
40. Невозможно нормально отдохнуть, если проводить отпуск с ребенком.

41. Самое главное, чтобы у ребенка было спокойное и беззаботное детство.

42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.

43. Я разделяю увлечения своего ребенка.

44. Мой ребенок может вывести из себя кого угодно.

45. Я понимаю огорчения своего ребенка.

46. Мой ребенок часто раздражает меня.

47. Воспитание ребенка — сплошная нервотрепка.

48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.

49. Я не доверяю своему ребенку.

50. За строгое воспитание дети благодарят потом.

51. Иногда мне кажется, что ненавижу своего ребенка.

52. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.

53. Я разделяю интересы своего ребенка.

54. Мой ребенок не в состоянии что-либо сделать самостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.

55. Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.

56. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.

57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.

58. Нередко я восхищаюсь своим ребенком.

59. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.

60. Я невысокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.

61. Очень желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям.

### **Структура опросника**

Опросник состоит из пяти шкал.

1. *«Принятие—отвержение»*. Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Содержащие одного полюса шкалы — родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему, стремится проводить с ним вместе много времени, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе шкалы родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. По большей части родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

2. *«Кооперация»* — социально желательный образ родительского отношения. Содержательно шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, сочувствует ему, ста-

рается во всем помогать. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных, доверяет ему, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

3. «Симбиоз». Шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком. Содержательно данная тенденция описывается так: родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно тревожится из-за ребенка, поскольку тот кажется ему маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу обстоятельств, поскольку родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда.

4. «Авторитарная гиперсоциализация» отражает форму и направление контроля над поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении данного родителя отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

5. «Маленький неудачник». Шкала отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении данного родителя имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется неприспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досаждает на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

### **Ключи к опроснику**

1. *Принятие—отвержение*: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 60.

2. *Кооперация*: 6, 9, 21, 25, 31, 33, 34, 35, 36.

3. *Симбиоз*: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.

4. *Авторитарная гиперсоциализация*: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.

5. «*Маленький неудачник*»: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

### **Порядок подсчета тестовых баллов**

При подсчете тестовых баллов по всем шкалам учитывается ответ «верно». Высокий тестовый балл по соответствующим шкалам интерпретируется:

- как отвержение;
- социальная желательность;
- симбиоз;
- гиперсоциализация;
- инфантилизация (инвалидизация).

Тестовые нормы проводятся в виде таблиц процентильных рангов тестовых баллов по соответствующим шкалам, равных 160.

## Методики оценки работы учителя

### 3.1. Методика оценки работы учителя Дж. Хазарда<sup>1</sup> (проведение наблюдений на уроках независимыми экспертами)

С помощью методики оценки работы учителя (МОРУ) устанавливается индивидуальный уровень проявления учителем на уроке педагогических способностей (компетентностей). Об уровне каждой из семи компетентностей (обозначенных римскими цифрами) психолог судит по наличию или отсутствию индикаторов компетентностей (обозначенных буквами), проставляя в процессе наблюдений на уроке «+» или «-» напротив показателей «а», «б», «в» и «г» в бланке. Принимая количество индикаторов каждой компетентности за 100%, следует определить ее процентное выражение и построить график. Необходимо учитывать:

- что компетентность I имеет 4 индикатора;
- компетентность II – 12 индикаторов;
- III – 12;
- IV – 16;
- V – 16;
- VI – 16;
- VII – 14.

Например, определяя, насколько учитель способен поддерживать творческую атмосферу на уроке (VI компетентность), психолог отметил 10 индикаторов знаком «+». IV компетентность имеет 16 индикаторов, следовательно,  $10 = 100\%$ , уровень данной компетентности рассчитывается как

$$10 : 16 \times 100 = 62,5 (\%).$$

#### Бланк оценки работы учителя

Фамилия, инициалы учителя \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_  
Предмет \_\_\_\_\_ Школа \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М. : 1999.

| Компетентность (педагогическая способность)  | Индикаторы компетентности   | Оценка («+» или «-») |
|--|---|----------------------|
| I. Получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении                        | 1. Оценивание продвижения ученика на уроке:<br>а) контролируются отдельные слабые (сильные) обучающиеся;<br>б) требуется ответ от конкретных обучающихся для оценивания;<br>в) обучающиеся побуждают оценивать собственную работу или работу друг друга;<br>г) ищутся причины трудностей и непонимания в работе обучающихся   |                      |
| II. Демонстрация учителем знания учебного предмета, письменного и устного объяснения материала | 2. Использование приемлемого письменного объяснения:<br>а) записи для обучающихся четкие;<br>б) прочтение записей правильное;<br>в) техника языка правильная;<br>г) использование языка правильное<br><br>3. Использование приемлемого вербального объяснения:<br>а) дикция способствует пониманию речи учителя;<br>б) подача материала (объем/скорость) нормальная;<br>в) устная речь правильная;<br>г) произношение правильное<br><br>4. Демонстрация владения учебным предметом:<br>а) демонстрация материала (информация) точна, своевременна;<br>б) комментарии и реакции на вопросы обучающихся точны, адекватны;<br>в) содержание материала предъясняется в логической последовательности;<br>г) предоставляется возможность для разных уровней усвоения материала |                      |
| III. Организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и ТСО в целях обучения    | 5. Выделение времени на решение рутинных задач:<br>а) привлекается внимание обучающихся перед объяснением материала;<br>б) исходные указания по плану урока ясные, полные;<br>в) учебные пособия и средства обучения легко доступны для обучающихся;<br>г) эффективность работы класса стимулируется передачей учащимся функций учителя<br><br>6. Эффективное использование времени урока:<br>а) обучение начинается с началом урока;<br>б) нет ненужных задержек и проволочек на уроке;<br>в) нет нежелательных отступлений на уроке;<br>г) обучение продолжается до конца урока   |                      |

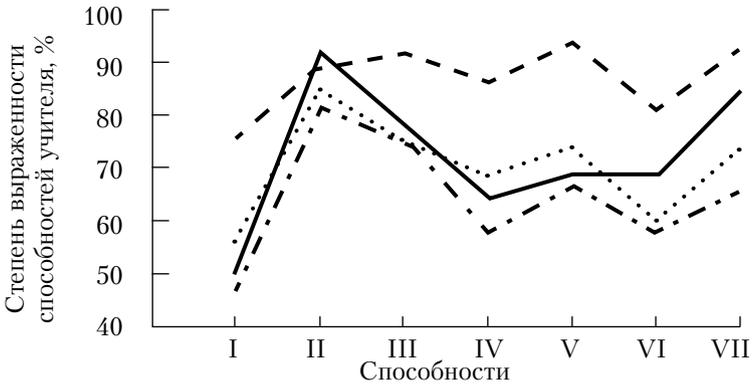
| Компетентность (педагогическая способность)            | Индикаторы компетентности  | Оценка («+» или «-») |
|--|--|----------------------|
|  | <p>7. Создание внешних условий, благоприятствующих обучению:</p> <p>а) классная комната приведена в порядок, в ней чисто;</p> <p>б) учебная активность совместима с окружающими условиями;</p> <p>в) стенды (полки) благоприятствуют обстановке (условиям обучения);</p> <p>г) учебные пособия расположены упорядоченно (удобно для обучающихся) или учитель ведет уроки не в своем кабинете</p> |                      |
| <p>IV. Общение, взаимодействие учителя с учениками</p> | <p>8. Объяснения, связанные с содержанием урока:</p> <p>а) объяснения содержания ясны и даются с использованием подходящих слов и терминов;</p> <p>б) общение адекватно, ошибок в общении мало;</p> <p>в) используемые примеры иллюстрируют содержание;</p> <p>г) основные, наиболее трудные моменты материала выделены</p>  |                      |
|  | <p>9. Разъяснения при непонимании материала обучающимися:</p> <p>а) определение областей непонимания материала и повторное объяснение;</p> <p>б) стремление к устранению непонимания материала;</p> <p>в) использование различных слов, примеров;</p> <p>г) разъяснения даются индивидуально, для небольших групп обучающихся или не считаются необходимыми, на уроке нет неясностей</p>         |                      |
|  | <p>10. Использование реакций, вопросов обучающихся при изложении материала учителем:</p> <p>а) пояснения (вопросы, примеры) запрашиваются у обучающихся;</p> <p>б) выясняются обучающиеся, желающие дать пояснения (или нет);</p> <p>в) реакции и идеи обучающихся принимаются с благодарностью;</p> <p>г) идеи обучающихся разрабатываются (используются) на уроке</p>                          |                      |
|  | <p>11. Предъявление информации обучающимся об их прогрессе:</p> <p>а) ожидания относительно результатов обучающимся сообщаются сразу же;</p>   |                      |

| Компетентность (педагогическая способность)               | Индикаторы компетентности  | Оценка («+» или «-») |
|---|--|----------------------|
|   | б) обучающимся предоставляется особая обратная связь при неадекватном выполнении учебной работы;<br>в) обучающимся предоставляется особая обратная связь при адекватном выполнении учебной работы;<br>г) обучающимся предоставляются предложения по улучшению выполнения учебной работы (такие предложения не требуются)   |                      |
| V. Демонстрация учителем соответствующих методов обучения | 12. Приемлемое использование методов обучения:<br>а) каждый метод обучения соответствует цели обучения;<br>б) один из методов используется приемлемо;<br>в) два или больше методов используются приемлемо;<br>г) каждый метод используется приемлемо   |                      |
|   | 13. Адаптация обучения к обучающимся:<br>а) обучение соответствует особенностям обучающихся;<br>б) все обучающиеся имеют возможность участвовать в двух или более видах учебной активности;<br>в) для достижения учебных целей отводится соответствующее время;<br>г) обучающиеся и учитель взаимодействуют как две группы   |                      |
|   | 14. Использование средств обучения и учебных материалов:<br>а) средства обучения соответствуют особенностям обучающихся, целям обучения;<br>б) средства обучения используются без каких-либо трудностей;<br>в) учебные материалы соответствуют особенностям обучающихся, целям обучения;<br>г) используются без отвлечения внимания обучающихся и соответственно целям урока |                      |
|   | 15. Осуществление активности в логической последовательности:<br>а) урок начинается со стимулирующего введения;<br>б) устанавливается необходимая связь с пройденным материалом;<br>в) учебные активности следуют в логическом порядке;<br>г) урок заканчивается логично   |                      |

| Компетентность (педагогическая способность)                              | Индикаторы компетентности  | Оценка («+» или «-») |
|--|--|----------------------|
| <p>VI. Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке</p>        | <p>16. Передача личного энтузиазма:<br/>                     а) энтузиазм передается посредством зрительного контакта, мимики;<br/>                     б) посредством голосовых интонаций и модуляций;<br/>                     в) энергичной позой;<br/>                     г) жестами</p>  |                      |
|  | <p>17. Стимуляция интереса обучающихся:<br/>                     а) формулируется важность темы урока по отношению к содержанию учебного предмета, жизни;<br/>                     б) используются интересные, необычные аспекты темы;<br/>                     в) интерес стимулируется с помощью вопросов, юмора;<br/>                     г) урок персонализируется с помощью использования опыта обучающихся</p>             |                      |
|  | <p>18. Демонстрация теплоты и дружелюбия:<br/>                     а) приятный тон голоса, зрительный контакт;<br/>                     б) имена обучающихся используются в теплой, дружеской манере;<br/>                     в) теплота, дружелюбие демонстрируются посредством улыбок, юмора;<br/>                     г) теплота, дружелюбие демонстрируются путем сидения, стояния рядом с обучающимися</p>                 |                      |
|  | <p>19. Помощь обучающимся в выработке позитивной самооценки:<br/>                     а) речь учителя свободна от сарказма и насмешек;<br/>                     б) учитель ведет себя с обучающимися учтиво, вежливо, уважительно;<br/>                     в) персонализированное поощрение за хорошую работу;<br/>                     г) персонализированное одобрение, поддержка при столкновении с трудностями в работе</p> |                      |
| <p>VII. Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников</p> | <p>20. Поддержание включенности обучающихся в урок:<br/>                     а) варьирование стимуляции путем изменения голоса, движений учителя;<br/>                     б) поиск активного включения в работу пассивных обучающихся;<br/>                     в) поощрение участия обучающихся в работе;<br/>                     г) 85% или больше времени обучающиеся проводят за решением разного рода задач</p>           |                      |

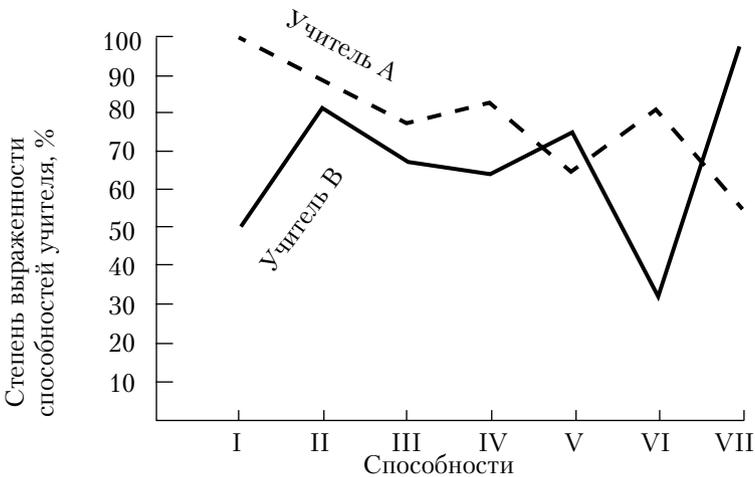
| Компетентность (педагогическая способность) | Индикаторы компетентности   | Оценка («+» или «-») |
|---|---|----------------------|
|   | <p>21. Руководство обучающимися, не включенными в учебную работу:</p> <p>а) использование невербальных средств воздействия в целях вовлечения этих обучающихся в учебную работу;</p> <p>б) использование вербальных средств воздействия в целях вовлечения этих обучающихся в учебную работу;</p> <p>в) использование средств поддержания внимания этих обучающихся на учебной работе или отсутствие неучебного поведения</p> |                      |
|   | <p>22. Соблюдение обучающимися определенных ожиданий относительно их поведения:</p> <p>а) ожидания относительно поведения ясны обучающимся;</p> <p>б) поддержание постоянных ожиданий относительно поведения обучающихся;</p> <p>в) обучающимся предоставляется вербальная (невербальная) связь относительно неприемлемого поведения</p>  |                      |
|   | <p>23. Воздействие на нарушение дисциплины:</p> <p>а) управление поведением всего класса во время урока;</p> <p>б) обучающиеся редко нарушают течение урока;</p> <p>в) обучающиеся, нарушающие течение урока, сталкиваются с быстрой реакцией учителя (остаются без внимания);</p> <p>г) обучающиеся, нарушающие порядок на уроке, сталкиваются с соответствующей реакцией учителя (остаются без внимания)</p>                |                      |

## Нормативы



- Минимально необходимый для учителя уровень компетентности (по МОРУ).
- - - - - Выборка учителей первых 3 лет работы в школе (условия профессиональной адаптации).
- ..... Выборка учителей, имеющих стаж работы в школе не менее 10 лет.
- - - - · Выборка студентов-практикантов

## Пример



### 3.2. Методика «Контрольно-оценочная деятельность учителя» — опросник для педагогов И. Ю. Кулагиной<sup>1</sup>

#### Инструкция

Уважаемые коллеги!

Пожалуйста, прочитайте ряд предложений. После каждой фразы приводятся суждения о правомерности заключенной в ней мысли. Выделите одно из трех предложенных, с которым вы согласны. Постарайтесь выполнить задание за 5 мин.

1. Отметка выражает мнение учителя о знаниях ученика:

- а) да, только мнение учителя;
- б) отметка может отражать и мнение класса;
- в) не знаю.

2. Если ученик в течение длительного времени не успевает по какому-либо предмету, то учитель не в состоянии ему помочь:

- а) согласен;
- б) не согласен;
- в) не знаю.

3. Школьнику нужно объяснить, продвинулся ли он в своих знаниях по сравнению с его предыдущими результатами:

- а) нужно;
- б) не обязательно;
- в) не нужно.

4. Похвала по ходу выполнения задания приносит больше пользы, чем отметка за всю сделанную работу:

- а) не согласен;
- б) согласен;
- в) не знаю.

5. Если сравнивать учеников, имеющих разную успеваемость, то таким образом достигается необходимый воспитательный эффект:

- а) согласен;
- б) не знаю;
- в) не согласен.

6. Во время опроса учитель ориентируется на мнение ученика, следит за ходом его рассуждений и старается развить его мысли:

- а) как правило;
- б) редко;
- в) в этом нет необходимости.

7. Отметка должна быть «заработана» учеником, она не может даваться авансом:

---

<sup>1</sup> См.: Кулагина И. Ю. Оценочные ситуации на уроке // Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка. М., 1999.

- а) согласен;
- б) не согласен;
- в) не знаю.

8. Невыученный урок должен соответственно оцениваться, ученик не имеет права отказываться от ответа:

- а) да, это справедливо;
- б) нет, это неверно;
- в) это спорный вопрос.

9. Можно использовать умение школьников оценивать свою работу и работу товарищей:

- а) регулярно;
- б) изредка;
- в) нет, на это никогда не остается времени.

10. Оцениваться должен результат выполненного учеником задания:

- а) да, достижение результата — объективный критерий оценки;
- б) нет, важно учесть и нестандартные способы решения;
- в) не знаю.

11. Во время урока положительные и отрицательные оценки действий ученика должны уравнивать друг друга:

а) да, не следует увлекаться чем-то одним — похвалами или замечаниями;

- б) нет, положительных оценок должно быть больше;
- в) нет, полезнее преобладание отрицательных оценок.

12. Когда ученик отвечает не очень уверенно, ему следует вовремя помочь:

- а) обязательно;
- б) не обязательно;
- в) помогать во время опроса не нужно.

13. Активность школьника на уроке — еще не показатель продуктивности его работы:

а) нет, это взаимосвязанные моменты;

б) да, поэтому саму по себе активность не стоит высоко оценивать;

- в) да, активность и продуктивность работы не всегда совпадают.

14. Оценивая работу ученика, нужно учитывать не только имеющийся результат, но и старания, труд, вложенные в эту работу:

- а) это нужно делать только в начальных классах;
- б) такой учет необходим во всех классах;
- в) не знаю, нужно ли это.

15. В условиях современной школы щадящие отметки исключены:

- а) да, это проявление процентомании;

б) нет, использование щадящих отметок гуманно по отношению к детям;

в) трудно сказать.

16. Если из-за оценки возник конфликт, авторитет учителя предполагает сохранение выставленной оценки, хотя настаивать на ней нужно выдержанно и аргументированно:

а) согласен;

б) не знаю;

в) не согласен.

17. Полезно противопоставлять учебные результаты учащихся, имеющих одинаковые способности и разное отношение к учению:

а) не согласен;

б) согласен;

в) не знаю.

18. Если на уроке обсуждается спорный вопрос, то спокойное и четкое объяснение учителя предпочтительнее шумной дискуссии в классе:

а) да;

б) нет;

в) не всегда.

19. Следует объяснить ученику, за что ему поставлена оценка:

а) да, всегда;

б) да, иногда;

в) нет, это ученик должен понимать сам.

20. Учитель находит время, чтобы поговорить с каждым учеником о его успеваемости, успехах и недоработках:

а) изредка;

б) всегда;

в) практически это недостижимо.

### Ключ к обработке полученных данных

| № вопроса | Вариант ответа | Балл |
|-----------|----------------|------|-----------|----------------|------|-----------|----------------|------|-----------|----------------|------|
| 1         | а              | 0    | 6         | а              | 2    | 11        | а              | 1    | 16        | а              | 0    |
|           | б              | 2    |           | б              | 1    |           | б              | 2    |           | б              | 1    |
|           | в              | 1    |           | в              | 0    |           | в              | 0    |           | в              | 2    |
| 2         | а              | 0    | 7         | а              | 0    | 12        | а              | 2    | 17        | а              | 2    |
|           | б              | 2    |           | б              | 2    |           | б              | 1    |           | б              | 0    |
|           | в              | 1    |           | в              | 1    |           | в              | 0    |           | в              | 1    |
| 3         | а              | 2    | 8         | а              | 0    | 13        | а              | 2    | 18        | а              | 0    |
|           | б              | 1    |           | б              | 2    |           | б              | 0    |           | б              | 2    |
|           | в              | 0    |           | в              | 1    |           | в              | 1    |           | в              | 1    |

| № вопроса | Вариант ответа | Балл |
|-----------|----------------|------|-----------|----------------|------|-----------|----------------|------|-----------|----------------|------|
| 4         | а              | 0    | 9         | а              | 2    | 14        | а              | 1    | 19        | а              | 2    |
|           | б              | 2    |           | б              | 1    |           | б              | 1    |           |                |      |
|           | в              | 1    |           | в              | 0    |           | в              | 0    |           |                |      |
| 5         | а              | 0    | 10        | а              | 0    | 15        | а              | 0    | 20        | а              | 1    |
|           | б              | 1    |           | б              | 2    |           | б              | 2    |           |                |      |
|           | в              | 2    |           | в              | 1    |           | в              | 1    |           |                |      |

### Интерпретация

Если сумма составила менее 28 баллов, то стиль общения учителя с классом оценивается как авторитарный и нуждается в коррекции.

Если общий балл оказался в интервале 28–33, стиль общения квалифицируется как демократичный. Ориентация учителя на результативность обучения сочетается с ориентацией на личностное развитие учащихся.

Если сумма баллов составила от 34 до 40, то стиль общения считается либеральным: у учителя преобладает стремление к созданию благоприятной психологической атмосферы в классе. Следует иметь в виду, что такой стиль дает хорошие результаты только при высоком уровне профессионального мастерства педагога. Если же этот уровень не становится максимально высоким, то существует реальная опасность потери возможностей управления ходом урока в классе.

## Ответы на вопросы тестов

| Вопрос         | Ответ | Вопрос | Ответ | Вопрос | Ответ |
|----------------|-------|--------|-------|--------|-------|
| <b>Глава 1</b> |       |        |       |        |       |
| 1              | в     | 8      | в     | 15     | а     |
| 2              | б     | 9      | а     | 16     | б     |
| 3              | а     | 10     | в     | 17     | а, б  |
| 4              | б     | 11     | в     | 18     | б     |
| 5              | а     | 12     | а     | 19     | а     |
| 6              | в     | 13     | а     | 20     | в     |
| 7              | б     | 14     | в     |        |       |
| <b>Глава 2</b> |       |        |       |        |       |
| 1              | б     | 8      | б     | 15     | б     |
| 2              | в     | 9      | а     | 16     | в     |
| 3              | а, б  | 10     | б, в  | 17     | в     |
| 4              | б     | 11     | в     | 18     | а     |
| 5              | а, в  | 12     | а, в  | 19     | б     |
| 6              | а     | 13     | а     | 20     | в     |
| 7              | в     | 14     | б     |        |       |
| <b>Глава 3</b> |       |        |       |        |       |
| 1              | а     | 8      | в     | 15     | а     |
| 2              | б     | 9      | а     | 16     | а     |
| 3              | а     | 10     | б     | 17     | б     |
| 4              | б, в  | 11     | а     | 18     | в     |
| 5              | б     | 12     | б     | 19     | а, в  |
| 6              | а, в  | 13     | в     | 20     | б     |
| 7              | б     | 14     | в     |        |       |
| <b>Глава 4</b> |       |        |       |        |       |
| 1              | а     | 8      | б     | 15     | в     |
| 2              | в     | 9      | а, в  | 16     | б     |
| 3              | а     | 10     | в     | 17     | а     |
| 4              | б     | 11     | в     | 18     | б, в  |
| 5              | б     | 12     | а     | 19     | а, в  |
| 6              | а, в  | 13     | а, б  | 20     | б     |
| 7              | а     | 14     | б     |        |       |

**Наши книги можно приобрести:**

**Учебным заведениям и библиотекам:**  
в отделе по работе с вузами  
тел.: (495) 744-00-12, e-mail: vuz@urait.ru

**Частным лицам:**  
список магазинов смотрите на сайте urait.ru  
в разделе «Частным лицам»

**Магазинам и корпоративным клиентам:**  
в отделе продаж  
тел.: (495) 744-00-12, e-mail: sales@urait.ru

**Отзывы об издании присылайте в редакцию**  
e-mail: red@urait.ru

**Новые издания и дополнительные материалы доступны  
в электронной библиотечной системе «Юрайт»  
biblio-online.ru**

*Учебное издание*

**Кулагина Ирина Юрьевна**

# **ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Учебник и практикум для СПО

Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Гарнитура «Petersburg». Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 18,19.

**ООО «Издательство Юрайт»**  
111123, г. Москва, ул. Плеханова, д. 4а.  
Тел.: (495) 744-00-12. E-mail: izdat@urait.ru, www.urait.ru