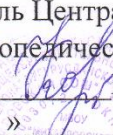





Согласовано
Директор МБОУ
«Благодаровская СОШ»
А.В.Макеева

Утверждаю:
Руководитель Центра психолого-
педагогической и логопедической помощи:


Коркина Н.Е.
« » 20__ г.


РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Педагог-психолог
Затышняк А.С.

Аннотация

Рабочая программа педагога-психолога разработана в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), нормативно-правовыми актами, регулирующими деятельность педагога-психолога образовательного учреждения.

Рабочая программа определяет содержание и структуру деятельности педагога-психолога по направлениям: психопрофилактика, психодиагностика, психокоррекция, психологическое консультирование и поддержка деятельности ОУ в работе с учащимися, родителями и педагогами ОУ.

Рабочая программа включает в себя организацию психологического сопровождения деятельности ОУ по основным направлениям – социальнокоммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, физическое развитие, обеспечивает единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования. Приоритетным является обеспечение единого процесса социализации — индивидуализации личности через осознание ребенком своих потребностей, возможностей и способностей.

Учитывая специфику профессиональной деятельности педагога-психолога ОУ, - значительное место уделяется целенаправленной деятельности по профилактике, поддержанию и коррекции нарушений развития детей.

Содержание рабочей программы реализуется с учетом возрастных особенностей школьников и спецификой ОУ.

В программу входит три основных раздела: целевой, содержательный и организационный.

Содержание

1. Целевой раздел	4
1.1 Пояснительная записка.....	4
1.2 Планируемые	6
1.2.1 Целевые ориентиры, сформулированные в ФГОС школьного образования.....	7
1.2.2 Целевые ориентиры образования в раннем возрасте.....	8
1.2.3 Целевые ориентиры на этапе завершения школьного образования.....	9
2. Содержательный раздел.....	9
2.1 Возрастные особенности и новообразования школьников.....	9
2.1.1 Кризис 7 лет	10
2.1.2 Младший школьный возраст (7-11 лет).....	12
2.1.3 Кризис 13 лет.....	28
2.1.4 Кризис 17 лет.....	30
2.1.5 Подростковый и юношеский возраст.....	35
2.2. Содержание программы.....	64
2.2.1 Направление «Психологическая диагностика».....	64
2.2.2 Направление «Психопрофилактика и психологическое просвещение».....	67
2.2.3 Направление «Развивающая работа и психологическая коррекция».....	67
2.2.4 Направление «Психологическое консультирование».....	70
2.2.5 Направление «Психологическое сопровождение талантливых (одаренных) учащихся».....	71
2.3. Взаимодействие педагога-психолога со специалистами ОУ в условиях реализации ФГОС.....	76
2.3.1. С руководителем ОУ.....	76
2.3.2. С классным руководителем.....	77
2.3.3. С заместителем директора по воспитательной работе	78
2.3.4. С родителями.....	79
2.3.5. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ.....	80
2.3.6. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ДЦП.....	81
2.3.7. Психолого-педагогическое сопровождение в ДОУ.....	84

3. Организационный раздел.....	85
3.1. Психолого-педагогические условия.....	85
3.2 Материально-техническое оснащение и оборудование.....	86
3.3 Критерии результативности деятельности педагога-психолога ОУ.....	89

1. Целевой раздел

1.1 Пояснительная записка

Основная общеобразовательная программа ОУ (далее – Программа), разработана в соответствии с требованиями ФГОС. Программа определяет обязательную часть основной общеобразовательной программы школьного образования детей, обеспечивающую достижение обучающимися психологического здоровья и является программным документом.

Задачи, содержание, объем образовательных областей, основные результаты освоения Программы, подходы и принципы построения образовательного процесса отражают целевые и ценностные ориентиры семьи, общества и государства Российской Федерации в сфере школьного образования и являются обязательными составляющими реализации основных общеобразовательных программ школьного образования.

Программа основывается на положениях:

- 1) фундаментальных исследований отечественной научной психологопедагогической и физиологической школы о закономерностях развития ребенка школьного возраста;
- 2) научных исследований, практических разработок и методических рекомендаций, содержащихся в трудах ведущих специалистов в области современного школьного образования;
- 3) действующего законодательства, иных нормативных правовых актов, регулирующих деятельность системы школьного образования.

Программа:

- разработана в соответствии с культурно-историческим, деятельностным и личностным подходами к проблеме развития детей школьного возраста;
- направлена на охрану и укрепление здоровья учащихся, их всестороннее (физическое, социально-личностное, познавательное-речевое) развитие;
- отвечает принципу внутренней непротиворечивости выдвигаемых основных теоретических положений, формулируемых целей и задач, форм и методов работы;

- сочетает принципы научной обоснованности и практической применимости;
- обеспечивает единство воспитательных, обучающих и развивающих целей и задач процесса образования детей школьного возраста;
- соответствует критериям полноты, необходимости и достаточности (позволяет решать поставленные цели и задачи на необходимом и достаточном материале, максимально приближаясь к разумному «минимуму»);
- строится на адекватных возрасту видах деятельности и формах работы с детьми;
- в соответствии с возрастными возможностями и индивидуальными особенностями учащихся строится с учетом принципов целостности интеграции содержания школьного образования;
- основывается на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса;
- учитывает гендерную специфику развития детей школьного возраста;
- направлена на взаимодействие с семьей в целях осуществления полноценного развития ребенка, создания равных условий образования детей школьного возраста независимо от материального достатка семьи, места проживания, языковой и культурной среды, этнической принадлежности.

Поддержание и укрепление психического здоровья учащихся является одной из приоритетных задач развития современного школьного образования и рассматривается как условие реализации ФГОС.

Предметом деятельности педагога–психолога ОУ выступают психические процессы, состояния и свойства личности ребенка, формируемые на протяжении школьного возраста.

Цель деятельности педагога-психолога ОУ, реализующая в данной рабочей программе, создание психологических условий для успешного формирования психических свойств личности в процессе освоения учащимися образовательных областей в соответствии с ФГОС. Задачи деятельности педагога-психолога:

- выявление динамики становления психических процессов, состояний и свойств личности на протяжении школьного возраста;
- определение индивидуальных образовательных и психологических потребностей детей;
- предотвращение и преодоление трудностей развития школьников;

-создание психологических условий для успешного освоения школьником образовательных областей.

Концептуальными основаниями программы выступают:

- идея психологической безопасности образовательной среды;
- принцип ведущей деятельности;
- принцип личностно–деятельностного подхода;
- принцип личностно-ориентированного взаимодействия взрослого с ребенком.

Структура рабочей программы отражает все направления деятельности психолога в образовательном учреждении.

Содержание деятельности программы определяется ФГОС. К психолого-педагогическому обеспечению предъявляются следующие требования:

- формирование профессионального взаимодействия педагога с учащимися;
- сохранение психического здоровья школьников;
- мониторинг развития психологических характеристик личности школьников;
- организация развивающих занятий, направленных на коррекцию определенных недостатков в психическом развитии школьников;
- обеспечение единства учащихся, обучающихся и развивающих целей и задач воспитательно-образовательного процесса;

1.2 Планируемые результаты

Оценка результатов освоения детьми Программы в образовательном учреждении проводится один раз в году: в мае. По мере поступления ребенка в образовательное учреждение проводится первичное диагностическое обследование (учащиеся младшего звена – сентябрь-октябрь; среднего звена - ноябрь – декабрь; старшего звена – декабрь - январь).

Федеральные государственные требования предъявляют к системе мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения Программы следующие требования:

- система мониторинга должна обеспечивать комплексный подход к оценке итоговых результатов освоения Программы,
- мониторинг проводится с оценкой динамики достижений детей
- включение описания объекта, форм, периодичности и содержания мониторинга.

При реализации этих требований, в сферу компетентности педагога-психолога попадают следующие направления мониторинга - интеллектуальные и личностные качества ребенка.

Основные используемые методы:

- наблюдение за ребенком,
- беседы
- тестовая диагностика
- тренинги.

При этом в построение системы мониторинга заложено сочетание низко формализованных (наблюдение, беседа, экспертная оценка и др.) и высоко формализованных (тестов, проб) методов, обеспечивающее объективность и точность получаемых данных.

Мониторинг достижения планируемых результатов освоения Программы и уровня развития интеллектуального и умственного развития детей осуществляется 2 раза в год с использованием диагностики результатов, что обеспечивает возможность оценки динамики достижений детей, сбалансированность методов, не приводит к переутомлению учащихся и не нарушает ход образовательного процесса.

В мониторинге предусмотрено использование методов, позволяющих получить объем информации в оптимальные сроки.

В системе мониторинга ОУ предусмотрено участие педагога-психолога в разработке и внедрении системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы в образовательном учреждении, прежде всего в части обеспечения комплексного подхода к оценке результатов освоения основной образовательной программы, позволяющего вести оценку в том числе, и личностных результатов.

Итоговая оценка проводится ежегодно и включает описание психологических характеристик личности учащихся ОУ.

Планируемые итоговые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы школьного образования должны описывать интегративные качества ребенка, которые он может приобрести в результате освоения Программы в соответствии с Федеральными государственными требованиями.

Описание динамики формирования интегративных качеств учащегося ОУ каждой возрастной группы по освоению им Программы по всем направлениям развития детей, т.е. результаты мониторинга.

1.2.1 Целевые ориентиры, сформулированные в ФГОС школьного образования

Целевые ориентиры школьного образования представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений школьника на этапе всего школьного образования.

Специфика школьного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность), а также системные особенности школьного образования (необязательность уровня школьного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребенка школьного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации учащихся.

Настоящие требования являются ориентирами для:

- а) решения задач формирования Программы; анализа профессиональной деятельности; взаимодействия с семьями учащихся;
- б) изучения психологических характеристик учащихся;
- в) информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей школьного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

Целевые ориентиры программы выступают основаниями преемственности школьного общего образования.

К целевым ориентирам школьного образования относятся следующие социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка:

- Целевые ориентиры образования в раннем школьном возрасте.
- Целевые ориентиры на этапе завершения школьного образования.

1.2.2 Целевые ориентиры образования в раннем школьном возрасте:

- ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий;
- использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность;
- стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого;
- проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им;
- проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства;
- у ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.).

1.2.3 Целевые ориентиры на этапе школьного образования:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;
- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний;

2. Содержательный раздел

2.1 Возрастные особенности и новообразования у школьников

Школьный возраст является периодом интенсивного формирования психики на основе тех предпосылок, которые сложились в раннем детстве.

По всем линиям психического развития возникают новообразования различной степени выраженности, характеризующиеся новыми свойствами и структурными особенностями. Происходят они благодаря таким факторам как речь и общение со взрослыми и сверстниками, различным формам познания и включению в различные виды деятельности (игровые, продуктивные, бытовые).

Наряду с новообразованиями, в развитии психофизиологических функций возникают сложные социальные формы психики, такие, как личность и ее структурные элементы (характер, интересы и др.), субъекты общения, познания и деятельности и их основные компоненты — способности и склонности. Одновременно происходит дальнейшее развитие и социализация ребенка, в наибольшей степени выраженные на психофизиологическом уровне, в познавательных функциях и психомоторике. Формируются новые уровни психических функций, которым становятся присущи новые свойства, позволяющие ребенку адаптироваться к социальным условиям и требованиям жизни.

При участии взрослых, которые организуют, контролируют и оценивают поведение и деятельность ребенка, выступают в роли источника многообразной информации происходит включение ребенка в социальные формы жизнедеятельности, в процессы познания и общения. Взрослые, родители, учителя во многом определяют своеобразие и сложность психического развития школьника, поскольку они включают ребенка в разные сферы жизнедеятельности, корректируя процесс его развития. Развитие психической организации школьника в целом на всех ее уровнях и в ее различных формах создает психологическую готовность к последующему периоду развития.

Данная Программа учитывает все возрастные особенности школьников.

2.1.1 Кризис 7 лет

Личностное развитие и появление самосознания в дошкольном возрасте становятся причинами кризиса семи лет. Основные признаки этого кризиса:

- 1) потеря непосредственности. В момент возникновения желания и осуществления действия возникает переживание, смысл которого состоит в том, какое значение это действие будет иметь для ребенка;
- 2) манерничество. У ребенка появляются тайны, он начинает что-либо скрывать от взрослых, строить из себя умного, строгого и т. д.;
- 3) симптом «горькой конфеты». Когда ребенку, плохо он старается этого не показывать.

Появление данных признаков ведет к трудностям в общении со взрослыми, ребенок замыкается, становится неуправляемым.

В основе этих проблем лежат переживания, с их появлением связано возникновение внутренней жизни ребенка. Становление внутренней жизни, жизни переживаний – очень важный момент, так как теперь ориентация поведения будет преломляться через личные переживания ребенка. Внутренняя жизнь непосредственно не накладывается на внешнюю, но оказывает на нее влияние.

Кризис семи лет влечет за собой переход к новой социальной ситуации, которая требует нового содержания отношений. Ребенку необходимо вступить в отношения с людьми, осуществляющими новую для него, обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. Прежние социальные отношения (детский сад и др.) уже исчерпали себя, поэтому он стремится скорее пойти в школу и вступить в новые социальные отношения. Но, несмотря на желание идти в школу, не все дети готовы к обучению. Это показали наблюдения за первыми днями пребывания ребенка в стенах данного учреждения.

Д.Б. Эльконин, проработавший несколько лет в школе, заметил, что когда первоклассников на первых уроках просили нарисовать четыре кружочка и три из них раскрасить желтым, а один – синим, то они закрашивали их разными цветами и объясняли это тем, что так красиво. Данный факт говорит о том, что правила еще не стали правилами поведения для ребенка.

Еще один пример: на первых уроках первоклассникам не задают домашнего задания, а они спрашивают: «А уроки?» Это свидетельствует о том, что получение домашнего задания ставит их в определенные отношения с окружающим миром, а так как дети в этом возрасте стремятся к взрослым отношениям, возникает такой вопрос.

Во время перемены первоклассники стараются подойти к учителю, дотронуться до него или обнять его. Это остатки прежних отношений, прежних форм общения, свойственных дошкольному возрасту.

Симптом потери непосредственности разграничивает дошкольное детство и младший школьный возраст. По мнению Л.С. Выготского, между желанием что-то сделать и самой деятельностью возникает новый момент: ориентировка в том, что принесет ребенку осуществление той или иной деятельности. Иными словами, ребенок задумывается о смысле деятельности, о получении удовлетворения или неудовлетворения от того, какое место он займет в отношениях со взрослыми, т. е. возникает эмоционально-смысловая ориентация основы поступка. Д.Б. Эльконин говорил, что там и тогда, где и когда появляется ориентация на смысл поступка, там и тогда ребенок переходит в новый возраст.

От того, когда ребенок пойдет в школу, насколько он готов к обучению, будет зависеть течение кризиса. Если ребенок придет в школу поздно (7,3–8 лет), то ему придется пройти через следующие фазы.

1. Докритическая фаза. Игра уже не интересует ребенка так, как раньше, она отходит на второй план. Он старается внести изменения в игру, возникает стремление к продуктивной, значимой, оцениваемой взрослыми деятельности. У ребенка начинает появляться субъективное желание стать взрослым. Критическая фаза. Так как ребенок субъективно и объективно готов к обучению в школе, а формальный переход запаздывает, то у него возникает неудовлетворенность своим положением, он начинает испытывать эмоционально-личностный дискомфорт, в поведении появляется негативная симптоматика, направленная в первую очередь на родителей.

2. Посткритическая фаза. Когда ребенок приходит в школу, его эмоциональное состояние стабилизируется и восстанавливается внутренний комфорт.

У детей, пришедших в школу рано (6–6,3 года), отмечаются следующие фазы.

1. Ребенка на данном этапе больше занимает не учеба, а игра, пока она остается его ведущей деятельностью. Поэтому у него могут быть лишь субъективные предпосылки для учения в школе, а объективные еще не сформированы.

2. Так как у ребенка еще не сформировались предпосылки для перехода от игровой деятельности к учебной, он продолжает играть и на уроке, и дома, что приводит к возникновению проблем в учебе и поведении. Ребенок испытывает неудовлетворенность своим общественным положением, переживает эмоционально-личностный дискомфорт.

Негативная симптоматика, появляющаяся в поведении, направлена против родителей и учителей.

3. Ребенку приходится параллельно, на равных условиях, осваивать учебную программу и желательную игровую деятельность. Если ему удастся это сделать, то эмоционально-личностный комфорт восстанавливается и негативная симптоматика сглаживается. В противном случае негативные процессы, характерные для второй фазы, будут усиливаться.

Отставание в учебе у детей, рано пришедших в школу, может наблюдаться не только в первом классе, но и в последующих классах и привести к общей неуспеваемости ребенка в школе.

2.1.2 Младший школьный возраст (7-11 лет)

Умственное и поведенческое развитие младшего школьника ***Психологические особенности начального этапа обучения***

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка должны стать их произвольность, продуктивность и устойчивость.

Психологами доказано, что обычные дети в младших классах школы вполне способны, если только их правильно обучать, усваивать сложный материал. Однако для того чтобы умело использовать имеющиеся у ребенка резервы, необходимо решить предварительно две важные задачи. Первая из них состоит в том, чтобы как можно быстрее адаптировать детей к работе в школе и дома, научить их учиться, не тратя лишних физических усилий, быть внимательными, усидчивыми.

Вторая задача возникает в связи с тем, что многие дети приходят в школу не только не подготовленными к новой для них социальнопсихологической роли, но и со значительными индивидуальными различиями в мотивации, знаниях, умениях и навыках, что делает учение для одних слишком легким, неинтересным делом, для других чрезвычайно трудным (и вследствие этого также неинтересным) и только для третьих, которые не всегда составляют большинство, соответствующим их способностям. Возникает необходимость психологического выравнивания детей с точки зрения их готовности к обучению за счет подтягивания отстающих к хорошо успевающим.

Еще одна проблема состоит в том, что углубленная и продуктивная умственная работа требует от детей усидчивости, сдерживания эмоций и регуляции естественной двигательной активности, сосредоточения и поддержания внимания на учебных задачах, а это в начальных классах умеют делать далеко не все дети. Многие из них быстро утомляются, устают.

Особую трудность для детей 6—7-летнего возраста, начинающих обучаться в школе, представляет саморегуляция поведения. Ребенок должен сидеть на месте во время урока, не разговаривать, не ходить по классу, не бегать по школе во время перемен. В других ситуациях, напротив, от него требуется проявление необычной, довольно сложной и тонкой двигательной активности, как, например, при обучении рисованию и письму. Многим первоклассникам явно не хватает силы воли для того, чтобы постоянно удерживать себя в определенном состоянии, управлять собой в течение длительного периода времени.

Напряженная умственная работа в начале обучения детей в школе утомляет их, но это часто происходит не потому, что ребенок устает именно от умственной работы, а по причине его неспособности к физической саморегуляции.

С поступлением в школу изменяется положение ребенка в семье, у него появляются первые серьезные обязанности по дому, связанные с учением и трудом. К нему взрослые люди начинают предъявлять повышенные требования. Все это вместе взятое образует проблемы, которые ребенку необходимо решать с помощью взрослых на начальном этапе обучения в школе.

Познавательное развитие детей младшего школьного возраста

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются далее, те основные человеческие характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь), необходимость которых связана с поступлением в школу. Из «натуральных», по Л. С. Выготскому, эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными», т. е. превратиться в высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредствованные.

Этому способствуют основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок данного возраста в школе и дома: учение, общение, игра и труд. В чем же состоят наиболее важные изменения, которые за период младшего школьного возраста происходят с восприятием, вниманием, памятью, речью и мышлением ребенка?

До семилетнего возраста у детей можно обнаружить лишь репродуктивные образы-представления об известных объектах или событиям не воспринимаемых в данный момент времени, причем эти образы в основном статичные. Продуктивные образы-представления результата новой комбинации некоторых элементов появляются у детей после 7—8-летнего возраста, и развитие этих образов связано, вероятно, с началом обучения в школе.

Внимание в младшем школьном возрасте становится произвольным, но еще довольно долго, особенно в начальных классах, сильным и конкурирующим с произвольным остается непроизвольное внимание детей.

Объем и устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания к IV классу школы у детей почти такие же, как и у взрослого человека. Что касается переключаемости, то она в этом возрасте даже выше, чем в среднем у взрослых. Это связано с молодостью организма и подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка. Младшие школьники могут переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий. Однако и здесь внимание ребенка сохраняет еще некоторые признаки «детскости». Свои наиболее совершенные черты внимание у детей обнаруживает лишь тогда, когда предмет или явление, непосредственно привлечшие внимание, особенно интересны для ребенка.

В школьные годы продолжается развитие памяти. А.А. Смирнов провел сравнительное исследование памяти у детей младшего и среднего школьного возраста и пришел к следующим выводам:

— с 6 до 14 лет у детей активно развивается механическая память на не связанные логически единицы информации;

— вопреки распространенному мнению о существовании увеличивающегося с возрастом преимущества запоминания осмысленного материала фактически обнаруживается обратное соотношение: чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным. Это, повидимому, связано с тем, что упражняемость памяти под влиянием интенсивного учения, опирающегося на запоминание, ведет к одновременному улучшению всех видов памяти у ребенка, и, прежде всего тех, которые относительно просты и не связаны со сложной умственной работой.

В целом память детей младшего школьного возраста является достаточно хорошей, и это в первую очередь касается механической памяти, которая за первые три-четыре года учения в школе прогрессирует достаточно

быстро. Несколько отстает в своем развитии опосредствованная, логическая память, так как в большинстве случаев ребенок, будучи занят учением, трудом, игрой и общением, вполне обходится механической памятью.

Если однако детей младшего школьного возраста с первых лет обучения в школе специально учить мнемическим приемам (приемы, помогающие запоминать), то это существенно повышает продуктивность их логической памяти. Незнание этих приемов, неумение ими пользоваться на практике является, вероятно, основной причиной слабости произвольной памяти у многих детей данного возраста. Активному развитию памяти детей в первые школьные годы способствует решение специальных мнемических задач, которые возникают перед детьми в соответствующих видах деятельности.

Умственное развитие младшего школьника

За первые три-четыре года учения в школе прогресс в умственном развитии детей бывает довольно заметным. От доминирования нагляднодейственного и элементарного образного мышления, от допонятийного уровня развития и бедного логикой размышления школьник поднимается до словесно-логического мышления на уровне конкретных понятий. В этом же возрасте достаточно хорошо раскрываются общие и специальные способности детей, позволяющие судить об их одаренности.

Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в нескольких различных направлениях: усвоение и активное использование речи как средства мышления; соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления: нагляднодейственного, наглядно-образного и словесно-логического; выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз: подготовительной и исполнительной. На подготовительной фазе решения задачи осуществляется анализ ее условий и вырабатывается план, а на исполнительной фазе этот план реализуется практически. Полученный результат затем соотносится с условиями и проблемой. Ко всему сказанному следует добавить умение рассуждать логически и пользоваться понятиями.

Первое из названных направлений связано с формированием речи у детей, с активным ее использованием при решении разнообразных задач. Развитие в этом направлении идет успешно, если ребенка обучают вести рассуждения вслух, словами воспроизводить ход мысли и называть полученный результат.

Второе направление в развитии успешно реализуется, если детям даются задачи, требующие для решения одновременно и развитых практических

действий, и умения оперировать образами, и способности пользоваться понятиями, вести рассуждение на уровне логических абстракций.

Если любой из этих аспектов представлен слабо, то интеллектуальное развитие ребенка идет как односторонний процесс. При доминировании практических действий преимущественно развивается наглядно-действенное мышление, но может отставать образное и словесно-логическое. Когда преобладает образное мышление, то можно обнаружить задержки в развитии практического и теоретического интеллекта. При особом внимании только к умению рассуждать вслух у детей нередко наблюдается отставание в практическом мышлении и бедность образного мира. Все это, в конечном, счете, может сдерживать общий интеллектуальный прогресс ребенка.

Подготовительная фаза ориентировки в условиях решаемой задачи является очень важной для развития интеллекта, так как дети на практике часто не справляются с задачей именно потому, что не умеют анализировать ее условия. Такой недостаток обычно преодолевается за счет специальных упражнений, направленных на сравнение между собой условий в похожих друг на друга задачах. Такие упражнения особенно полезны тогда, когда детям для сопоставления предлагаются задачи со сложными условиями, между которыми существуют тонкие, едва заметные, но существенные различия и от которых зависит направление поиска правильного ответа. Важно, чтобы дети научились не только видеть, но и словесно формулировать эти различия.

Установлено, что первоклассники могут понять и принять поставленную перед ними задачу, но ее практическое выполнение возможно для них только с опорой на наглядный образец. Учащиеся третьих классов уже сами в состоянии составить план работы над задачей и следовать ему, не опираясь на представленный наглядно образец.

Трудовая и учебная деятельность младшего школьника

С поступлением ребенка в школу в число ведущих наряду с общением и игрой выдвигается учебная деятельность. В развитии детей младшего школьного возраста этой деятельности принадлежит особая роль. Учебная деятельность как самостоятельная складывается именно в это время и определяет во многом (если не сказать преимущественно) интеллектуальное развитие детей от 6—7 до 10—11 лет. В целом же с поступлением ребенка в школу его развитие начинает определяться уже не тремя, как было в дошкольном детстве, а четырьмя различными видами деятельности. В. В. Давыдов считает, что именно внутри учебной деятельности ребенка младшего школьного возраста возникают свойственные ему основные

психологические новообразования. Эта деятельность определяет характер других видов деятельности: игровой, трудовой и общения.

Каждый из четырех названных выше видов деятельности имеет свои особенности в младшем школьном возрасте. Учение здесь только начинается, и поэтому о нем нужно говорить как о развивающемся виде деятельности. Ему предстоит совершенствоваться в течение долгих лет жизни, если человек будет все это время продолжать учиться. Однако если процесс развития учебной деятельности идет стихийно, то он занимает длительное время. При продуманном и разумном формировании учебной деятельности можно добиться того, что уже к старшим классам школы ребенок полностью овладевает психологическими основами учения. Главная нагрузка здесь приходится как раз на младший школьный возраст, где образуются основные составляющие этой деятельности: учебные действия, контроль и саморегуляция.

У многих детей с поступлением в школу появляются дополнительные обязанности по дому, и это помогает им быстрее перестроиться на новую систему отношений. Важно, чтобы в домашней трудовой деятельности младшего школьника находили отражение и применялись те знания и умения, которые он приобретает в школе. Это, с одной стороны, сделает учение в школе более осмысленным и необходимым, а с другой стороны, на практике раскроет детям полезность знаний по основным предметам, которые они изучают в школе, повысит их интерес к учебным предметам. Да и сам домашний труд от этого сделается более привлекательным и в большей степени будет способствовать закреплению на практике получаемых теоретических знаний, воспитанию у детей трудолюбия.

Не меньшее значение для интеллектуального развития младших школьников, чем учение и труд, имеет расширение сферы и содержания их общения с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые для младших школьников выступают в роли учителей, служат образцами для подражания и основным источником разнообразных знаний. Коллективные формы работы, стимулирующие общение, нигде не являются настолько полезными для общего развития и обязательными для детей, как в младшем школьном возрасте.

Иными в этом возрасте становятся и детские игры, они приобретают более совершенные формы, превращаются в развивающие. Изменяется, обогащаясь за счет вновь приобретаемого опыта, их содержание. Индивидуальные предметные игры приобретают конструктивный характер, в них широко используются новые знания, особенно из области естественных наук, а также те знания, которые приобретены детьми на занятиях трудом в

школе. Интеллектуализируются групповые, коллективные игры. В этом возрасте важно, чтобы младший школьник был обеспечен достаточным количеством развивающих игр в школе и дома и имел время для занятий ими.

Игра в этом возрасте продолжает занимать второе место после учебной деятельности как ведущей и существенно влиять на развитие детей.

За время обучения в младших классах школы дети так быстро продвигаются вперед в своем развитии, что между первоклассниками и учащимися третьих-четвертых классов за какие-нибудь два-три года образуется заметный разрыв. Вместе с ним увеличиваются и индивидуальные различия детей по достигнутому уровню развития. В обобщенном виде эти различия по их основным параметрам можно представить следующим образом.

У первоклассников и отчасти у второклассников доминирует нагляднодейственное и наглядно-образное мышление, в то время как ученики третьих и четвертых классов в большей степени опираются на словесно-логическое и образное мышление, причем одинаково успешно решают задачи во всех трех планах: практическом, образном и словесно-логическом (вербальном).

Первоклассники и значительная часть учащихся вторых классов не способны к полноценной саморегуляции, в то время как дети, обучающиеся в третьем и четвертом классах, вполне в состоянии управлять собой и внешне — своим открытым поведением, и внутренне — своими психическими процессами и чувствами.

Формирование личности в младшем школьном возрасте

Развитие мотивации достижения успехов

Поступление ребенка в школу знаменует собой не только начало перехода познавательных процессов на новый уровень развития, но и возникновение новых условий для личностного роста человека. Психологи не раз отмечали, что в этот период времени ведущей для ребенка становится учебная деятельность. Это верно, но требует двух уточнений применительно к развитию деятельности. Первое из них касается того, что не только учебная, но и другие виды деятельности в которые включен ребенок данного возраста, — игра, общение и труд влияют на его личностное развитие. Второе связано с тем, что в учении и иных видах деятельности в данное время складываются многие деловые качества ребенка, которые отчетливо проявляются уже в подростковом возрасте. Это, прежде всего, комплекс

специальных личностных свойств, от которых зависит мотивация достижения успехов.

Предпосылки к формированию мотива достижения начинают складываться у детей еще в дошкольные годы. В младшем школьном возрасте соответствующий мотив закрепляется, становится устойчивой личностной чертой. Однако это происходит не сразу, а лишь к концу младшего школьного возраста, примерно к III—IV классам. В начале обучения окончательно оформляются остальные личностные свойства, необходимые для реализации этого мотива.

Рассмотрим их. Особенностью детей младшего школьного возраста, которая роднит их с дошкольниками, но еще больше усиливается с поступлением в школу, является безграничное доверие к взрослым, главным образом учителям, подчинение и подражание им. Дети этого возраста полностью признают авторитет взрослого человека, почти безоговорочно принимают его оценки. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник в основном лишь повторяет то, что о нем говорит взрослый.

Это напрямую касается такого важного личностного образования, закрепляющегося в данном возрасте, как самооценка. Она непосредственно зависит от характера оценок, даваемых взрослым ребенку и его успехам в различных видах деятельности. У младших школьников в отличие от дошкольников уже встречаются самооценки различных типов: адекватные, завышенные и заниженные.

Доверительность и открытость к внешним воздействиям, послушание и исполнительность создают хорошие условия для воспитания ребенка как личности, но требуют от взрослых и учителей большой ответственности, внимательного нравственного контроля за своими действиями и суждениями.

Вторым важным моментом является сознательная постановка многими детьми цели достижения успехов и волевая регуляция поведения, позволяющая ребенку добиваться ее. Сознательный контроль ребенком собственных действий в младшем школьном возрасте достигает такого уровня, когда дети уже могут управлять поведением на основе принятого решения, намерения, долгосрочной поставленной цели. Особенно отчетливо это выступает в тех случаях, когда дети играют или делают что-либо своими руками. Тогда, увлекаясь, они часами могут заниматься интересным и любимым делом. В этих актах и фактах также отчетливо просматривается тенденция к соподчинению мотивов деятельности: принятая цель или возникшее намерение управляют поведением, не позволяя вниманию, ребенка отвлекаться на посторонние дела.

При попытке понять, как развивается мотивация достижения успехов у детей младшего школьного возраста, важно иметь в виду еще одно обстоятельство, которое нашло отражение в теории и методике измерения мотивации достижения успехов. Было доказано, что у человека с достижением успехов связаны не один, а два разных мотива: мотив достижения успехов и мотив избегания неудач. Оба они как противоположно направленные тенденции формируются в старшем дошкольном и в младшем школьном возрасте в ведущих для детей данного возраста видах деятельности: у дошкольников — в игре, а у младших школьников — в учении.

Если взрослые люди, обладающие достаточно большим авторитетом для детей, мало поощряют их за успехи и больше наказывают за неудачи, то в итоге формируется и закрепляется мотив избегания неудачи, который отнюдь не является стимулом к достижению успехов. Если, напротив, внимание со стороны взрослого и большая часть стимулов ребенка приходятся на успехи, то складывается мотив достижения успехов.

Это обстоятельство и было принято в расчет в педагогических работах Ш. А. Амонашвили, где рекомендовано в начальных классах школы не использовать отметок, особенно низких, чтобы не вызывать у детей тревожность и беспокойство, связанные с развитием и функционированием мотива избегания неудачи.

На мотивацию достижения успехов влияют также два других личностных образования: самооценка и уровень притязаний. В общепсихологических экспериментальных исследованиях показано, что индивиды, имеющие сильную мотивацию достижения успехов и низкую мотивацию избегания неудач, обладают адекватной или умеренно повышенной самооценкой, а также достаточно высоким уровнем притязаний. Следовательно, в процессе развития мотива достижения успехов у детей необходимо заботиться как о самооценке, так и об уровне притязаний.

Что касается уровня притязаний ребенка, то он может зависеть не только от успехов в учебной или какой-либо иной деятельности, но и от положения, занимаемого ребенком в системе взаимоотношений со сверстниками в детских группах и коллективах. Для детей, пользующихся авторитетом среди сверстников и занимающих в детских группах достаточно высокий статус, характерны как адекватная самооценка, так и высокий уровень притязаний, но не завышенный, а вполне реальный.

Последним актом, который внутренне укрепляет мотив достижения успехов, делая его устойчивым, является осознание ребенком своих

способностей и возможностей, различение того и другого и укрепление на этой основе веры в свои успехи.

В младшем школьном возрасте на базе уже полученного опыта учебной, игровой и трудовой деятельности складываются предпосылки для оформления мотивации достижения успехов. Примерно между шестью и одиннадцатью годами у ребенка возникает представление о том, что недостаток его способностей можно скомпенсировать за счет увеличения прилагаемых усилий и наоборот. Следовательно, возраст, приходящийся на начало обучения в школе (I—IV классы), можно рассматривать как период возникновения и закрепления очень важной личностной характеристики ребенка, которая, становясь достаточно устойчивой, определяет его успехи в различных видах деятельности.

Становление самостоятельности и трудолюбия

Параллельно с мотивацией достижения успехов и под ее влиянием в младшем школьном возрасте совершенствуются два других личностных качества ребенка: трудолюбие и самостоятельность. Трудолюбие возникает как следствие неоднократно повторяющихся успехов при приложении достаточных усилий и получении ребенком поощрений за это, особенно тогда, когда он проявил настойчивость на пути к достижению цели. Трудолюбие в начальный период школьного обучения развивается и укрепляется в учении и в труде.

Благоприятные условия для развития у школьников трудолюбия создает то обстоятельство, что вначале учебная деятельность представляет для них большие трудности, которые приходится преодолевать. Это и адаптация к новым условиям жизни (режиму дня, обязанностям, требованиям), и проблемы, связанные с обучением чтению, счету и письму, и новые заботы, которые возникают у ребенка в школе и дома. В становлении данного важного качества большую роль играет разумная, продуманная система поощрений ребенка за успехи. Она должна быть ориентированной не на те достижения, которые относительно легки и зависят от имеющихся у ребенка способностей, а на те, которые трудны и полностью определяются прилагаемыми усилиями.

Очень большое значение для развития личности приобретает вера ребенка в свои успехи. Ее постоянно должен вселять и поддерживать педагог, причем, чем ниже самооценка и уровень притязаний ребенка, тем настойчивее должны быть соответствующие действия со стороны тех, кто занимается воспитанием детей.

Трудолюбие возникает тогда, когда ребенок получает удовлетворение от труда. Оно, в свою очередь, зависит от того, насколько учеба и труд младшего школьника способны своими результатами удовлетворить потребности, характерные для детей данного возраста. В качестве стимулов, подкрепляющих успехи в этих видах деятельности, должны выступать те, которые порождают у младших школьников положительные эмоции.

Самостоятельность детей младшего школьного возраста сочетается с их зависимостью от взрослых, причем данный возраст может стать переломным, критическим для формирования этого качества личности. С одной стороны, доверчивость, послушание и открытость, если они чрезмерно выражены, могут сделать ребенка зависимым, несамостоятельным, задержать развитие данного качества личности. С другой стороны, слишком ранний упор только на самостоятельность и независимость может породить непослушание и закрытость, осложнить для ребенка приобретение значимого жизненного опыта через доверие и подражание другим людям. Для того чтобы ни та, ни другая из нежелательных тенденций не проявилась, необходимо сделать так, чтобы воспитание самостоятельности и зависимости было взаимно уравновешенным.

С учетом сказанного можно определить следующие средства и способы развития самостоятельности у детей данного возраста. Прежде всего, ребенку необходимо поручать больше дел выполнять самостоятельно и при этом больше ему доверять. Необходимо приветствовать всякое стремление ребенка к самостоятельности и поощрять его. Чрезвычайно важно с первых дней обучения в школе сделать так, чтобы свои домашние задания и дела ребенок выполнял самостоятельно, при минимально необходимой помощи со стороны взрослых членов семьи, чтобы любая его попытка к независимым действиям стимулировалась как тенденция, безотносительно к успеху или неудаче. Благоприятной для развития этого качества у детей является такая социально-психологическая ситуация, в которой ребенку поручается какое-либо ответственное дело и, выполняя его, он становится лидером для других людей, сверстников и взрослых, в совместной с ними работе. Хорошие условия для реализации этой задачи создают групповые формы учения и труда, широко используемые в настоящее время в начальных классах школы.

Усвоение правил и норм общения

С поступлением ребенка в школу происходят изменения в его взаимоотношениях с окружающими людьми, причем довольно существенные. Прежде всего, значительно увеличивается время, отводимое

на общение. Теперь большую часть дня дети проводят в контактах с окружающими людьми: родителями, учителями, другими детьми. Изменяется содержание общения, в него входят темы, не связанные с игрой, т. е. выделяется как особое деловое общение со взрослыми. В первых классах школы дети больше общаются с учителем, проявляя к нему больший интерес, чем к своим сверстникам, так как авторитет учителя является для них очень высоким. Но уже к III—IV классам положение дел меняется.

Учитель как личность становится для детей менее интересной, менее значимой и авторитетной фигурой, и растет их интерес к общению со сверстниками, который далее постепенно возрастает к среднему и старшему школьному возрасту. Наряду с внешними изменениями характера общения происходит его внутренняя содержательная перестройка, которая выражается в том, что меняются темы и мотивы общения. Если в первых классах школы выбор партнера по общению определялся для ребенка в основном оценками учителя, успехами в учении, то к III—IV классам появляются признаки иной мотивации межличностных выборов, связанные с независимой оценкой со стороны школьника личностных достоинств и форм поведения партнера по общению.

На пороге школьной жизни возникает новый уровень самосознания детей, наиболее точно выражаемый словосочетанием «внутренняя позиция». Эта позиция представляет собой осознанное отношение ребенка к себе, к окружающим людям, событиям и делам — такое отношение, которое он отчетливо может выразить делами и словами. Возникновение внутренней позиции становится переломным моментом в дальнейшей судьбе ребенка, определяя собой начало его индивидуального, относительно самостоятельного личностного развития. Факт становления такой позиции внутренне проявляется в том, что в сознании ребенка выделяется система нравственных норм, которым он следует или старается следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств.

Благодаря исследованиям, проведенным Ж. Пиаже, мы имеем представление о том, как дети разного возраста судят о нормах морали, каких нравственно-оценочных суждений они придерживаются. Установлено, например, что в период жизни от пяти до двенадцати лет представления ребенка о нравственности меняются от нравственного реализма к нравственному релятивизму. Нравственный реализм, в понимании Пиаже, — это твердое, непоколебимое и весьма однозначное понимание добра и зла, разделяющее все существующее только на две категории — хорошее и плохое — и не усматривающее никаких полутеней в нравственных оценках. Нравственный релятивизм, появляющийся у детей приблизительно с

одиннадцати лет, основан на убеждении, что каждый человек имеет право на справедливое и уважительное отношение к себе и в каждом его поступке можно усмотреть нравственно оправданное и осуждаемое.

Реалист мыслит категориями авторитета и полагает, что законы нравственности установлены властью и незыблемы, что они абсолютны и не имеют исключений, что их нельзя менять. Ребенок — нравственный реалист — моральную дилемму обычно решает в пользу бездумного послушания и беспрекословного подчинения взрослому, даже если его распоряжения расходятся с общепринятыми нравственными нормами. Более старшие по возрасту дети, поднявшиеся в своем развитии до уровня нравственного релятивизма, полагают, что иногда можно пренебречь мнением взрослого и поступить в соответствии с иными нормами морали. Младшие, например, считают, что говорить неправду никогда нельзя; старшие полагают, что в некоторых случаях она допустима.

Находясь на стадии нравственного реализма и играя друг с другом, дети верят в то, что существует лишь одно истинное правило игры; детирелятивисты признают, что правила игры можно изменять и с общего согласия готовы принять новые правила. В период нравственного реализма дети судят о действиях людей по их следствиям, а не по намерениям. Для них любой поступок, приведший к отрицательному результату, является плохим независимо от того, совершен он случайно или преднамеренно, из плохих или хороших побуждений. Более старшие дети-релятивисты придают повышенное значение намерениям и по намерениям судят о характере поступков. Однако при явно отрицательных следствиях совершаемых поступков младшие дети способны в определенной степени принимать в расчет намерения человека, давая нравственную оценку его действиям.

Произвольность поведения из области познавательных процессов и волевой регуляции поведения, что характерно для дошкольников, в младшем школьном возрасте распространяется на область чувств. У детей III—IV классов отмечаются первые, правда, еще неумелые, попытки сдерживания эмоций, непосредственных импульсов и желаний.

Интегральная характеристика психологии ребенка младшего школьного возраста

В этом возрасте происходит значительное расширение и углубление знаний, совершенствуются умения и навыки ребенка. Этот процесс прогрессирует и к III—IV классам приводит к тому, что у большинства детей обнаруживаются как общие, так и специальные способности к различным видам деятельности. Общие способности проявляются в скорости

приобретения ребенком новых знаний, умений и навыков, а специальные — в глубине изучения отдельных школьных предметов, в специфических видах трудовой деятельности и в общении.

Дальнейшее развитие способностей к концу младшего школьного возраста порождает значительное увеличение индивидуальных различий между детьми, что сказывается на их успехах в учении и является одним из оснований для принятия психолого-педагогически обоснованных решений относительно дифференцированного обучения детей с различными способностями. В работе с детьми, обнаружившими наиболее развитые способности, начиная с этого возраста, могут применяться методы обучения, характерные для взрослых, так как познавательные процессы одаренных детей, их восприятие, внимание, мышление, память и речь к III—IV классам школы являются полностью сформированными.

Особое значение для развития в этом возрасте имеет стимулирование и максимальное использование мотивации достижения успехов в учебной, трудовой, игровой деятельности детей. Усиление такой мотивации, для дальнейшего развития которой младший школьный возраст представляется особенно благоприятным временем жизни, приносит двоякую пользу: во-первых, у ребенка закрепляется жизненно весьма полезная и достаточно устойчивая личностная черта — мотив достижения успеха, доминирующий над мотивом избегания неудачи: во-вторых, это приводит к ускоренному развитию разнообразных других способностей ребенка.

В младшем школьном возрасте открываются новые возможности для стимулирования психического развития ребенка через регуляцию его отношений с окружающими людьми, особенно с педагогами и родителями, к воздействиям которых в этом возрасте ребенок еще достаточно открыт. Это позволяет взрослым развивать и использовать в воспитании социальные мотивы ребенка для оказания на него положительного воздействия. Речь идет о таких мотивах, как признание, одобрение со стороны значимых взрослых людей, стремление получить высокую оценку и ряде других.

К концу младшего школьного возраста, к III—IV классам школы, повышенное значение для детей приобретают отношения со сверстниками, и здесь открываются дополнительные возможности для активного использования этих отношений в учебно-воспитательных целях, в частности для стимулирования психического развития ребенка через публичное одобрение в присутствии товарищей его поступков и достижений, через соревнование со сверстниками, через многие другие действия и ситуации, затрагивающие социальный престиж ребенка.

Трудолюбие и самостоятельность, развитая способность к саморегуляции создают благоприятные возможности для развития детей младшего школьного возраста и вне непосредственного общения со взрослыми или сверстниками. Речь, в частности, идет об уже упоминавшейся способности детей этого возраста часами в одиночку заниматься любым делом. В этом возрасте важно обеспечить ребенка различными дидактическими развивающими играми.

Межличностные отношения в дошкольном возрасте и младшем школьном возрасте.

Возникновение совместной предметной деятельности и общения ребенка со сверстниками в раннем возрасте приводит к появлению многочисленных детских игр, которые дают дальнейший толчок к совершенствованию средств, форм и видов общения. В играх складываются и впервые осознаются детьми их непосредственные взаимоотношения друг с другом, здесь дети учатся понимать характер взаимоотношений, приобретают необходимые коммуникативные умения и навыки.

Игра является характерной формой деятельности детей дошкольного возраста. Становление ребенка как личности происходит в играх, организуемых в детских группах, где моделируются человеческие взаимоотношения, существующие в сообществах взрослых людей. В ролевых играх, по мнению известного их исследователя Д. Б. Эльконина, между детьми складываются отношения сотрудничества, взаимопомощи, разделения и кооперации труда, заботы и внимания друг к другу, а также иногда и отношения властвования, даже деспотизма и грубости, т. е. такие, в которых формируются как положительные, так и отрицательные личностные качества ребенка.

В дошкольном возрасте общение детей становится более регулярным и продолжительным, а игры — разнообразными. В них на более строгой основе распределяются роли, получает разработку сюжетная основа игры, особенно в плане общения и взаимодействия участников друг с другом. Переход на новую, игровую форму общения, которая характеризуется большей инициативностью и самостоятельностью ребенка, также происходит в это время. В играх ребенок учится воспринимать и передавать информацию, следить за реакциями собеседников, учитывать их в своих собственных действиях. В этом возрасте расширяется круг общения ребенка и выходит за рамки узкосемейных связей и отношений. В него включаются другие взрослые люди, не члены семьи, сверстники во дворе и из ближайшего социального окружения.

У дошкольников развивается мотивация общения, впервые открыто проявляется потребность в хорошем к себе отношении со стороны окружающих людей, желание быть понятым и принятым ими. Дети в совместных играх присматриваются друг к другу, оценивают друг друга и в зависимости от таких оценок проявляют или не проявляют взаимные симпатии. Качества личности, обнаруживаемые ими в игре, определяют формирующиеся взаимоотношения. С детьми, не соблюдающими установленных правил в игре, демонстрирующими отрицательные черты характера в общении, сверстники отказываются иметь дело. Возникает сюжетно-ролевая и личностная избирательность в общении, строящаяся на осознаваемой, мотивированной основе.

Новый значительный шаг в развитии общения и в усложнении системы взаимоотношений происходит в связи с поступлением ребенка в школу. Он определяется, во-первых, тем, что существенно расширяется круг общения и в него вовлекается множество новых людей. Со всеми этими людьми у ребенка устанавливаются определенные, как правило, различные, отношения. Во-вторых, в связи с изменением внешней и внутренней позиции младшего школьника расширяется тематика его общения с людьми. В круг общения включаются вопросы, соотносимые с учебной и трудовой деятельностью.

В школьные годы круг друзей ребенка начинает быстро расти, а личные привязанности становятся более постоянными. Общение переходит на качественно более высокий уровень, так как дети начинают лучше понимать мотивы поступков сверстников, что способствует установлению хороших взаимоотношений с ними. В начальный период обучения в школе, в возрасте от 6 до 8 лет, впервые образуются неформальные группы детей с определенными правилами поведения в них. Однако эти группы существуют недолго и обычно достаточно стабильны по своему составу.

Дети младшего школьного возраста по-прежнему много времени проводят в различных играх, но их партнерами по игре все чаще становятся не взрослые люди, а сверстники. В детских группах во время игры устанавливаются свои специфические взаимоотношения с более или менее выраженными мотивами межличностных предпочтений.

Таким образом, дошкольный и младший школьный возраст являются очень важными периодами в становлении личности ребенка, т.к. психологические свойства, которые начали формироваться в годы дошкольного детства, до прихода в школу, за первые четыре года школьного обучения получают развитие, закрепляются, и к началу подросткового возраста многие важные черты личности уже сформированы.

2.1.3 Кризис 13 лет

Это кризис социального развития, напоминающий кризис 3 лет ("Я сам"), только теперь это "Я сам" в социальном смысле.

В литературе описан как "возраст второй перерезки пуповины, "негативная фаза полового созревания". Характеризуется падением успеваемости, снижением работоспособности, дисгармоничностью во внутреннем строении личности. Человеческое Я и мир разделены более, чем в иные периоды.

Кризис относится к числу острых.

Симптомы кризиса

Наблюдается снижение продуктивности и способности к учебной деятельности даже в той области, в которой ребенок одарен. Регресс проявляется, когда задается творческое задание (например, сочинение). Дети способны выполнять так же, как и прежде, только механические задания.

Это связано с переходом от наглядности и знания к пониманию и дедукции (выведение следствия из посылок, умозаключение). То есть происходит переход на новую, высшую ступень интеллектуального развития. По Пиаже, это 4 период умственного развития. Это не количественная характеристика интеллекта, а качественная, которая влечет за собой новый способ поведения, новый механизм мышления. На смену конкретному приходит логическое мышление. Это проявляется в критицизме и требовании доказательств. Подросток теперь тяготеет конкретным, его начинают интересовать философские вопросы (проблемы происхождения мира, человека). Охладевает к рисованию и начинает любить музыку, самое абстрактное из искусств.

Происходит открытие мира психического, внимание подростка впервые обращается на других лиц. С развитием мышления наступает интенсивное самовосприятие, самонаблюдение, познание мира собственных переживаний. Разделяется мир внутренних переживаний и объективная действительность. В этом возрасте многие подростки ведут дневники.

Новое мышление оказывает влияние и на язык, речь. Эту стадию можно сравнить только с ранним детством, когда развитие мышления продвигается вслед за развитием речи.

Мышление в подростковом возрасте не одна из функций вряду других, а ключ для всех остальных функций и процессов. Под влиянием мышления закладываются основы личности и мировоззрения подростка.

Мышление в понятиях перестраивает и низшие, ранние функции: восприятие, память, внимание, практическое мышление (или действенный интеллект). Кроме того, абстрактное мышление является предпосылкой (но

не гарантией) того, что человек достигнет высшей стадии нравственного развития.

Второй симптом кризиса – негативизм. Иногда эту фазу так и называют фазой второго негативизма по аналогии с кризисом 3 лет. Ребенок как бы отталкивается от среды, враждебен, склонен к ссорам, нарушениям дисциплины. Одновременно испытывает внутреннее беспокойство, недовольство, стремление к одиночеству, к самоизоляции.

У мальчиков негативизм проявляется ярче и чаще, чем у девочек, и начинается позже – в 14-16 лет.

Поведение подростка во время кризиса не обязательно имеет негативный характер. Л.С.Выготский пишет о трех вариантах поведения.

Негативизм ярко выражен во всех областях жизни подростка. Причем это длится либо несколько недель, либо подросток надолго выпадает из семьи, недоступен уговорам старших, возбудим или, наоборот, туп. Это трудное и острое протекание наблюдается у 20% подростков.

Ребенок – потенциальный негативист. Это проявляется лишь в некоторых жизненных ситуациях, главным образом как реакция на отрицательное влияние среды (семейные конфликты, угнетающее действие школьной обстановки). Таких детей большинство, примерно 60 %.

Негативных явлений нет вовсе у 20 % детей.

На этом основании можно предположить, что негативизм следствие недостатков педагогического подхода. Этнографические исследования также показывают, что есть народы, где подростки не переживают кризиса.

2.1.4 Кризис 17 лет

Процесс обучения в вузе для большинства молодых людей начинается кризисом 16- 17 лет и заканчивается вступлением юношей и девушек в период молодости, временем прочного утверждения во взрослой жизни.

Кризис 16-17 лет возникает на рубеже привычной школьной жизни и новой взрослой жизни и является временем выбора жизненного пути.

Юность охватывает период от 16-17 лет до 18-19 лет и подчеркивает в человеке момент сознательного самоопределения (определение своего места в жизни и внутренней позиции, формирование мировоззрения, морального сознания и самосознания).

Центральное психологическое новообразование юношеского возраста – становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я». Это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, новой стадией развития интеллекта. Главное приобретение ранней юности – открытие

своего внутреннего мира, его эмансипация от взрослых. Юноши особенно чувствительны к своим внутренним психологическим проблемам, склонны переоценивать их значимость. В юношеском возрасте усиливается внимание к личностным, внутренним, собственно психологическим качествам людей. В это же время формируются устойчивые стремления прогнозировать интеллектуальные и волевые качества других, свойства их характера, жизненные планы и мечты с опорой на образец, идеал. Многие юноши считают себя весьма проницательными в этом плане и склонны делать далеко идущие выводы о людях на основе собственных впечатлений.

Возрастные сдвиги в восприятии других равным образом относятся и к самовосприятию, самосознанию. В это время отмечается тенденция подчеркнуть собственную индивидуальность, непохожесть на других. Вместе с этим приходит и осознание чувства одиночества. Юношеское «Я» еще нестабильно, диффузно, подвержено разным влияниям. Желаемое часто принимается за действительное, придуманное воспринимается как реальное. Психологически становление «Я» переживается как смутное беспокойство, ощущение внутренней пустоты, чувство неопределенного ожидания.

Отсюда – сильное нарастание потребности в общении с одновременным повышением избирательности общения, потому что далеко не каждому юноша может доверить свой внутренний мир.

В юношеских группах избирательность в общении проявляется в защите собственного «Я» от обезличивания и смешения. Отсюда – жестокость к «чужакам», отличающимся цветом кожи, социальным происхождением, вкусами, способностями, манерами и т.д. Именно поэтому детали костюма, жаргон или жесты становятся знаками, отличающими «своих» от «чужих». Создавая замкнутые группы и клишируя собственное поведение, идеалы и «врагов», юноши не только помогают друг другу справиться с идентификацией, но и (таким извращенным способом!) проверяют друг друга на способность хранить верность.

В юношеском возрасте впервые в самосознание осознанно входит фактор времени. Прежде всего, с возрастом заметно ускоряется субъективная скорость течения времени. Эта тенденция, начавшись в юношестве, продолжается и во взрослом, и в пожилом возрасте. Развитие временных представлений связано с умственным развитием и изменением общей жизненной перспективы.

Важнейшими новообразованиями интеллектуальной сферы в юношеском возрасте становятся: развитие теоретического (гипотетикодедуктивного, абстрактного) мышления, философская рефлексия; тяга к абстрагированию, широким обобщениям, поиску общих

закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами; склонность преувеличивать силу своего интеллекта, уровень знаний и самостоятельности. Увеличивается степень индивидуализации в интересах и способностях, формируется индивидуальный стиль умственной деятельности.

Становление личности включает в себя и становление относительно устойчивого образа «Я», т.е. целостного представления о себе. Меняется уровень и критерии самооценки; возрастают цельность личности, стабильность и ценность ее, а также уровень самоуважения.

Самоуважение – одна из важных психологических характеристик юношества. Юноши и девушки с низким самоуважением (неприятие себя, неудовлетворенность собой, презрение к себе, отрицательная самооценка и т.д.), как правило, менее самостоятельны, более внушаемы, более неприязненно относятся к окружающим, более ранимы и чувствительны к критике, насмешкам. Они в большей степени беспокоятся о том, что думают или говорят о них окружающие. Они тяжело переживают неуспехи в деятельности, особенно если это происходит на людях. Им свойственно стремление к психологической изоляции, уходу от действительности в мир мечты. Чем ниже уровень самоуважения, тем вероятнее, что человек страдает от одиночества. Пониженное самоуважение и трудности в общении сочетаются также со снижением социальной активности личности. Эти юноши и девушки реже участвуют в общественных мероприятиях, избегают руководящих обязанностей и соревнований.

Наоборот, юноши и девушки с высоким самоуважением (принятие и одобрение себя) более самостоятельны, контактны, открыты, легче «принимают» окружающих и их мнения, не скрывают свои слабости и неумения, проще переживают неуспехи, в них сильнее развит мотив достижения, соревновательности.

Степень расхождения реального и идеального «Я», определяющая уровень самоуважения, зависит от многих условий. В юношеском возрасте это расхождение может привести к неврозам и депрессиям, хотя чаще всего является нормальной ситуацией для юношеского возраста, поскольку свидетельствует о росте самосознания.

Самосознание юношества акцентировано на трех существенных для возраста моментах: 1) физический рост и половое созревание; 2) озабоченность тем, как юноша выглядит в глазах других, что он собой представляет; 3) необходимость найти свое профессиональное призвание,

отвечающее приобретенным знаниям, индивидуальным способностям и требованиям общества.

Поэтому не удивительно, что одной из особенностей юношеского возраста является повышенная чувствительность к особенностям своего тела и внешности. У юношей и девушек вырабатываются определенные стандарты, идеалы, образцы «мужественности» и «женственности», которым они изо всех сил стремятся следовать в одежде, манерах, жаргоне. Часто эти эталоны завышены или противоречивы, что порождает множество внутренних конфликтов (повышенную тревожность, понижение уровня притязаний, трудности в общении, застенчивость).

Чем старше юноши и девушки становятся, тем меньше значения они придают внешности. На первый план постепенно выходят умственные способности, волевые и моральные качества. Самооценка к старшему юношескому возрасту становится более адекватной и продолжает выполнять функцию психологической защиты.

Дифференциально-психологические характеристики, устанавливающие различия в психической жизни юношей и девушек и типологические различия в силе «Я», не очень велики. В отношении умственных способностей, познавательных возможностей их нет совсем. Различия существуют в эмоциональных реакциях и самосознании: девушки более чувствительны к мнениям о них, более ранимы, более восприимчивы к критике, насмешке. Девушки более склонны к рефлексии, они более субъективны в своих оценках, чем юноши. Юноши более объективно относятся к неприятностям, менее тревожны, реже испытывают страх.

Юношеский возраст традиционно считается возрастом разворачивания проблемы отцов и детей. Если кризис идентичности благополучно преодолевается, то начинается интенсивное освоение «взрослых» ролей и форм социальной жизни. В этот период юноши стремятся быть со взрослыми на равных и хотят видеть в них друзей и советчиков, а не наставников. В то же время в юношестве нарастает стремление эмансипироваться, обособиться от влияния семьи, освободиться от зависимости. Поэтому неумение или нежелание родителей принять автономию своих детей часто приводит к конфликтам.

Проблемы взаимопонимания юношей и взрослых возникают не только в семье, но и в учебном заведении. Отношения к преподавателям и учебному заведению складываются из нескольких факторов: 1) от отношения к вузу (его престижности, специализации, содержанию образования и т.д.); 2) от отношения к будущей специальности, процессу обучения и знаниям; 3) от отношения к преподавателям и сокурсникам.

Профессиональное определение, прежде всего, формирует отношение юношей к преподавателям как профессионалам. Если подростки оценивают преподавателя по внешним факторам преподавания, занимательности предмета и наглядности формы обучения, то юноши делают акцент на его профессиональной компетентности и необходимости тех или иных знаний и умений для будущей профессиональной деятельности. На первое место в оценке преподавателя юноши ставят профессионально-педагогические качества преподавателя, на второе – человеческие качества. В целом юношеская установка на преподавателей более зрелая, хотя еще доминирует критическое отношение к людям вообще и преподавателям в частности.

Стремление к получению образования (высшего или среднего специального) характерно для всех социальных молодежных групп. Профессиональный выбор в молодости делается под влиянием различных факторов – мнения родителей, учителей, друзей, книг, телепередач, рекламы и т.д. Большинство родителей старшеклассников хотят видеть своих детей специалистами с высшим образованием, а высокий престиж труда специалистов создает соответствующие социальные установки в молодости и влияет на выбор профессии. Одновременно здесь присутствуют важные противоречия: 1) отсутствие способностей или необходимого уровня образованности для получения желаемой профессии; 2) отсутствие в обществе потребности в специалистах того профиля, которым интересуется молодой человек и высокие конкурсы на наиболее престижные специальности; 3) отсутствие в семье материальной базы для продолжения образования.

При выборе профессии и ее осуществлении важно ее индивидуальное насыщение личностными смыслами – понимание и переживание человеком, для чего он трудится, как работа связана с его убеждениями, ценностями, идеалами, мотивами. В любой профессии важны не только профессиональные умения и навыки, но и насыщение профессиональных действий социально- значимыми целями. Если таких целей нет, то даже самый престижный выбор специальности не способен обеспечить человеку стабильное и достойное место в жизни, обрести призвание.

Юность занимает пограничное положение между подростковым возрастом и молодостью как ранней зрелостью. Юность можно назвать «вторым переходным» возрастом между детством и молодостью (ранней зрелостью).

Начало взрослого бытия внутренне воспринимается как положительное и ценностное чувство, исчезают сомнения и переживания временности юности; человек начинает осмысленно строить будущее, ориентируясь на

всю возрастную перспективу в целом, а не только на овладение ценностями и целями ближайшего возрастного периода (как это было на предыдущих ступенях развития). Во всех сферах жизни (профессиональной, эмоциональной, личностной, социальной) обнаруживается сильное стремление к личностной экспансии, к самовыражению. В первую очередь эти тенденции отчетливо проявляются в выборе профессии, осуществлении профессионального самоопределения и начале самостоятельной профессиональной карьеры. Для мужчин начало профессиональной карьеры – главная задача возраста. Для женщин на первое место выходит ответственность за создание собственного окружения – партнера, семьи, детей, хотя карьерные устремления свойственны современным женщинам в не меньшей степени, чем мужчинам. Если решение этих задач замедляется, то внутренне это переживается как дефицит, недостаток, и человек бросает все силы, чтобы от него избавиться. Это требует от возраста развития в себе творческих способностей.

Поиск партнера для жизни, отделение от родительской семьи, приобретение профессии и начало собственной профессиональной и личностной жизни – условия для выработки собственного индивидуального жизненного стиля. Одновременно это дает возможность обрести и реализовать индивидуальные смыслы жизни. Способность личности разрешать внутренние противоречия, выстраивать собственную систему ценностей, создавать жизненную перспективу и определять стратегические цели являются мерилom ее человеческой зрелости.

В молодости впервые выстраиваются жизненная стратегия, опирающаяся на рефлексию, и соотнесение своих индивидуальных способностей, статусных, возрастных и индивидуальных особенностей и притязаний с требованиями общества.

В эмоциональном плане для молодого человека самопринятие – важнейшее условие самореализации.

Для молодости особое значение имеет выстраивание системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей – оно позволяет острее и полнее чувствовать свое «Я». Поэтому вера, мировоззрение, идеалы приобретают в молодости устойчивую форму.

В молодом возрасте оформляется способность и потребность в нравственной саморегуляции, т.е. совесть, поскольку никто другой (родители, учителя) теперь напрямую не контролируют поведение и способы удовлетворения потребностей личности – происходит передача ответственности самому человеку за самого себя.

В молодости особое значение имеет самоощущение, внутренняя душевная жизнь, которая приобретает отчетливые личные формы. У человека появляется новый интерес к самому себе не только как к индивиду или личности, но как к явлению.

Психологическое содержание стадии молодости составляет стремление организовать свою жизнь, включающее поиск партнера для жизни, приобретение жилья, освоение профессии и начало профессиональной жизни, стремление к признанию в референтных группах и к близким дружеским связям с другими людьми. Все вместе это определяет характер социальной активности в молодости.

Таким образом, время молодости для многих – это пора ученичества, время обретения профессии, начала трудовой деятельности и связанных с этим изменений социального статуса: начало самостоятельной трудовой деятельности создает основу для экономического отделения от родительской семьи, а реализация в выбранной профессии – возможность творческих достижений.

2.1.5 Подростковый и юношеский возраст

Интеллектуальное развитие в подростковом и юношеском возрасте

Общая характеристика ситуации познавательного развития

В старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные. Познавательные процессы школьников приобретают такие качества, которые делают их совершенными и гибкими, причем развитие средств познания несколько опережает собственно личностное развитие детей.

С переходом из младших классов в средние и далее в старшие классы школы изменяется положение детей в системе деловых и личных взаимоотношений с окружающими людьми. Все больше времени в их жизни начинают занимать серьезные дела, все меньше времени отводится на отдых и развлечения.

Возрастают требования к интеллекту юноши, которые одновременно предъявляются и его сверстниками, и взрослыми людьми. Учителя и родители начинают переходить на новый стиль общения с подростками, больше апеллируя к их разуму и логике, чем к чувствам, и рассчитывая, в свою очередь, на аналогичное ответное обращение.

В подростковом и юношеском возрасте активно идет процесс познавательного развития. В это время оно происходит в основном в формах, мало заметных как для самого ребенка, так и для внешнего наблюдателя.

Науке до сих пор далеко не все известно о том, что происходит с сознанием детей в средних и старших классах школы, как в эти годы меняются восприятие, внимание и воображение детей. Вместе с тем за совершенствованием таких познавательных процессов, как память, речь и мышление, наблюдать легче, и о них можно сказать больше.

Подростки и юноши уже могут мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. Они относительно свободно размышляют на нравственные, политические и другие темы, практически недоступные интеллекту младшего школьника. У старшеклассников отмечается способность делать общие выводы на основе частных посылок и, напротив, переходить к частным умозаключениям на базе общих посылок, т. е. способность к индукции и дедукции. Важнейшее интеллектуальное приобретение подросткового возраста — это умение оперировать гипотезами.

К старшему школьному возрасту, дети усваивают многие научные понятия, обучаются пользоваться ими в процессе решения различных задач. Это означает сформированность у них теоретического или словеснологического мышления. Одновременно наблюдается интеллектуализация всех остальных познавательных процессов.

Особенно заметным в эти годы становится рост сознания и самосознания детей, представляющий собой существенное расширение сферы осознаваемого и углубление знаний о себе, о людях, об окружающем мире. Развитие самосознания ребенка находит свое отражение в изменении мотивации основных видов деятельности: учения, общения и труда. Прежние «детские» мотивы, характерные для младшего школьного возраста, теряют свою побудительную силу. На месте их возникают и закрепляются новые, «взрослые» мотивы, приводящие к переосмыслению содержания, целей и задач деятельности. Те виды деятельности, которые прежде выполняли ведущую роль, например игра, начинают себя изживать и отодвигаться на второй план. Возникают новые виды деятельности, меняется иерархия старых, начинается новая стадия психического развития.

В подростковом возрасте активно совершенствуется самоконтроль деятельности, являясь вначале контролем по результату или заданному образцу, а затем — процессуальным контролем, т. е. способностью выбирать и избирательно контролировать любой момент или шаг в деятельности. Вплоть до юношеского возраста у многих детей еще отсутствует способность к предварительному планированию деятельности, но вместе с тем налично стремление к саморегуляции. Оно, в частности, проявляется в том, что на интересной, интеллектуально захватывающей деятельности или на такой

работе, которая мотивирована соображениями престижности, подростки могут длительное время удерживать внимание, быть в состоянии переключать или распределять его между несколькими действиями и поддерживать довольно высокий темп работы.

Совершенствование психических процессов

В подростковом возрасте происходят важные процессы, связанные с перестройкой памяти. Активно начинает развиваться логическая память и скоро достигает такого уровня, что ребенок переходит к преимущественному использованию этого вида памяти, а также произвольной и опосредствованной памяти. Как реакция на более частое практическое употребление в жизни логической памяти замедляется развитие механической памяти. Вследствие появления в школе многих новых учебных предметов значительно увеличивается количество информации, которую должен запоминать подросток, в том числе механически. У него возникают проблемы с памятью, и жалобы на плохую память в этом возрасте встречаются намного чаще, чем у младших школьников.

Наряду с этим появляется интерес подростков к способам улучшения запоминания.

А. Н. Леонтьев исследовал, как идет развитие двух основных видов памяти — непосредственной и опосредственной — в течение детства и установил особенности их преобразования в старшем школьном возрасте. Он показал, что с увеличением возраста идет постепенное улучшение непосредственного запоминания, причем быстрее, чем опосредствованного. Одновременно с этим от дошкольного к младшему школьному возрасту увеличивается разрыв, существующий между продуктивностью непосредственного и опосредствованного запоминания. Затем — уже в подростковом и юношеском возрасте — прирост продуктивности непосредственного запоминания замедляется, и одновременно с этим увеличивается продуктивность опосредствованного запоминания.

С возрастом меняются и отношения между памятью и мышлением. В раннем детском возрасте память является одной из основных психических функций, и в зависимости от нее строятся все остальные психические процессы. Мышление ребенка этого возраста во многом определяется его памятью: мыслить — значит вспоминать. В младшем школьном возрасте мышление обнаруживает высокую корреляцию с памятью и развивается в непосредственной зависимости от нее. Решающий сдвиг в отношениях между памятью и другими психическими функциями происходит в подростковом возрасте. Исследования памяти детей данного возраста показали, что для

подростка вспоминать — значить мыслить. Его процесс запоминания сводится к мышлению, к установлению логических отношений внутри запоминаемого материала, а припоминание заключается в восстановлении материала по этим отношениям.

В подростковом и раннем юношеском возрасте активное развитие получает чтение, монологическая и письменная речь. С V по IX классы чтение развивается в направлении от умения читать правильно бегло и выразительно до способности декламирования наизусть. Монологическая речь преобразуется иначе: от умения пересказывать небольшое произведение или отрывок текста до способности самостоятельно готовить устное выступление, вести рассуждения, высказывать мысли и аргументировать их. Письменная речь улучшается в направлении от способности к письменному изложению до самостоятельного сочинения на заданную или произвольную тему.

Особую линию в речевом развитии образует та, которая связана с соединением и взаимопроникновением мышления и речи. В V—VI классах эта линия развития проявляется в умении составлять план устного или письменного текста, а в IX—X классах — план речи, выступления и следовать ему.

Развитие общих и специальных способностей

Старший школьный возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей детей на базе основных ведущих видов деятельности: учения, общения и труда. В учении формируются общие интеллектуальные способности, особенно понятийное теоретическое мышление. Это происходит за счет усвоения понятий, совершенствования умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. Значительный прирост предметных знаний создает хорошую базу для последующего развития умений и навыков в тех видах деятельности, где эти знания практически необходимы.

В общении формируются и развиваются коммуникативные способности учащихся, включающие умение вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. В труде идет активный процесс становления тех практических умений и навыков, которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей.

Подростковый и ранний юношеский возраст являются достаточно сензитивными для развития всего этого комплекса разнообразных способностей, и степень практического использования имеющихся здесь

возможностей влияет на индивидуальные различия, которые к концу этого возраста, как правило, увеличиваются.

Развитие мышления

Характерной особенностью подросткового возраста является готовность и способность ко многим различным видам обучения, причем как в практическом плане (трудовые умения и навыки), так и в теоретическом (умение мыслить, рассуждать, пользоваться понятиями). Еще одной чертой, которая впервые полностью раскрывается именно в подростковом возрасте, является склонность к экспериментированию, проявляющаяся, в частности, в нежелании все принимать на веру. Подростки обнаруживают широкие познавательные интересы, связанные со стремлением все самостоятельно перепроверить, лично удостовериться в истинности. К началу юношеского возраста такое желание несколько уменьшается, и вместо него появляется больше доверия к чужому опыту, основанного на разумном отношении к его источнику.

Подростковый возраст отличается *повышенной интеллектуальной активностью*, которая стимулируется не только естественной возрастной любознательностью подростков, но и желанием развить, продемонстрировать окружающим свои способности, получить высокую оценку с их стороны. В этой связи подростки на людях стремятся брать на себя наиболее сложные и престижные задачи, нередко проявляют не только высокоразвитый интеллект, но и незаурядные способности. Для них характерна эмоционально-отрицательная аффективная реакция на слишком простые задачи. Такие задачи их не привлекают, и они отказываются их выполнять из-за соображений престижности.

В основе повышенной интеллектуальной и трудовой активности подростков лежат не только указанные выше мотивы. За всем этим можно усмотреть и естественный интерес, повышенную любознательность детей данного возраста. Вопросы, которые задает подросток взрослым детям, учителям и родителям, нередко достаточно глубоки и касаются самой сути вещей.

Подростки могут формулировать гипотезы, рассуждать предположительно, исследовать и сравнивать между собой различные альтернативы при решении одних и тех же задач. Сфера познавательных, в том числе учебных, интересов подростков выходит за пределы школы и приобретает форму познавательной самостоятельности — стремления к поиску и приобретению знаний, к формированию полезных умений и навыков. Подростки находят занятия и книги, соответствующие их

интересам, способные дать интеллектуальное, удовлетворение. Стремление к самообразованию — характерная особенность и подросткового, и раннего юношеского возраста.

Мышление подростка характеризуется стремлением к широким обобщениям. Одновременно с этим складывается новое отношение к учению, особенно в последних классах школы. Ее выпускников привлекают предметы и виды знаний, где они могут лучше узнать себя, проявить самостоятельность, и к таким знаниям у них вырабатывается особенно благоприятное отношение. Вместе с теоретическим отношением к миру, предметам и явлениям у подростка и юноши возникает особое познавательное отношение к самому себе, выступающее в виде желания и умения анализировать и оценивать собственные поступки, а также способность вставать на точку зрения другого человека, видеть и воспринимать мир с иных позиций, чем свои собственные.

Самостоятельность мышления проявляется в независимости выбора способа поведения. Подростки и особенно юноши принимают лишь то, что лично им кажется разумным, целесообразным и полезным.

Личность подростка

Ситуация личностного развития в подростковом возрасте

Переход к подростковому возрасту характеризуется глубокими изменениями условий, влияющих на личностное развитие ребенка. Они касаются физиологии организма, отношений, складывающихся у подростков со взрослыми людьми и сверстниками, уровня развития познавательных процессов, интеллекта и способностей. Во всем этом намечается переход от детства к взрослости. Организм ребенка начинает быстро перестраиваться и превращаться в организм взрослого человека. Центр физической и духовной жизни ребенка перемещается из дома во внешний мир, переходит в среду сверстников и взрослых.

Отношения в группах сверстников строятся на более серьезных, чем развлекательные совместные игры, делах, охватывающих широкий диапазон видов деятельности, от совместного труда над чем-нибудь до личного общения на жизненно важные темы. Во все эти новые отношения с людьми подросток вступает уже будучи интеллектуально достаточно развитым человеком и располагая способностями, которые позволяют ему занять определенное место в системе взаимоотношений со сверстниками.

Обычно процесс общего интеллектуального развития детей начинается и завершается несколько раньше, чем процесс их формирования как личностей. Если интеллект ребенка, понимаемый как способность ставить и решать

задачи в практическом, образном и символическом планах, представляется развитым уже к началу подросткового возраста, то становление ребенка как личности здесь активно продолжается и завершается гораздо позднее, в годы юности. В течение трех-четырёх лет обучения в старших классах школы оформляется мотивационная сфера человека, определяются его личные и деловые интересы, проявляются профессиональные склонности и способности.

Подростничество — это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Вместе с тем это самый ответственный период, поскольку здесь складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию,— это самопознание, самовыражение и самоутверждение.

В начале подросткового возраста у ребенка появляется и усиливается стремление быть похожим на старших, детей и взрослых, причем такое желание становится настолько сильным, что, форсируя события, подросток иногда преждевременно начинает считать себя уже взрослым, требуя соответственного обращения с собой как со взрослым человеком. В то же время он еще далеко не во всем отвечает требованиям взрослости. Приобрести качества взрослости стремятся все без исключения подростки. Видя проявления этих качеств у старших людей, подросток часто некритически подражает им. Собственное стремление подростков к взрослости усиливается за счет того, что и сами взрослые начинают относиться к подросткам уже не как к детям, а более серьезно и требовательно. С подростка спрашивают больше, чем с младшего школьника, но ему многое и разрешается из того, что не позволено первоклассникам. Например, подросток гораздо больше, чем младший школьник, может находиться вне дома, на улице, в компании друзей и среди взрослых. Ему позволено участвовать в таких ситуациях, к которым обычно младшие школьники не допускаются.

Этим подтверждается более равноправное и независимое положение подростка в системе человеческих отношений. Все это вместе взятое порождает у подростка представление о себе как о человеке, перешагнувшем за порог детства. Итогом этих процессов становится укрепляющееся внутреннее стремление подростка поскорее стать взрослым, которое создает совершенно новую внешнюю и внутреннюю

ситуацию личностного психологического развития. Она требует и порождает изменение всей системы отношений подростка с окружающими людьми и с самим собой.

Быстро взрослеть подростка заставляют также обстоятельства жизни, связанные с физическими изменениями его организма. Быстрое возмужание, физическая крепость порождают дополнительные обязанности, которые подросток получает и в школе, и дома.

В подростковом возрасте изменяются содержание и роль подражания в развитии личности. Если на ранних ступенях онтогенеза оно носит стихийный характер, мало контролируется сознанием и волей ребенка, то с наступлением подростничества подражание становится управляемым, начинает обслуживать многочисленные потребности интеллектуального и личностного самосовершенствования ребенка. Новый этап в развитии этой формы научения у подростков начинается с подражания внешним атрибутам взрослости.

Самый легкий способ достичь цели «быть как взрослый» состоит в подражании внешним формам наблюдаемого поведения. Подростки, начиная с 12—13 лет (девочки несколько раньше, мальчики позднее), копируют поведение взрослых, которые пользуются авторитетом в их кругу. Сюда входит мода в одежде, прически, украшения, косметика, особый лексикон, манера поведения, способы отдыха, увлечения и т. п. Помимо взрослых образцами для подражания со стороны подростков могут стать их более старшие сверстники. Тенденция походить на них, а не на взрослых в подростковой среде с возрастом увеличивается.

Для мальчиков-подростков объектом подражания часто становится тот человек, который ведет себя «как настоящий мужчина» и обладает силой воли, выдержкой, смелостью, мужеством, выносливостью, верностью дружбе. У девочек развивается тенденция подражать тем, кто выглядит «как настоящая женщина»: старшим подругам, привлекательным, пользующимся популярностью взрослым женщинам.

К своему физическому развитию многие мальчики-подростки относятся очень внимательно, и начиная с V—VI классов школы многие из них приступают к выполнению специальных физических упражнений, направленных на развитие силы и выносливости, у девочек же больше наблюдается подражание внешней атрибутике взрослости: одежде, косметике, приемам кокетства и т. п.

В подростковом возрасте продолжается процесс формирования и развития самосознания ребенка. В отличие от предыдущих возрастных этапов он так же, как и подражание, меняет свою ориентацию и становится

направленным на осознание человеком своих личностных особенностей. Совершенствование самосознания в подростковом возрасте характеризуется особым вниманием ребенка к собственным недостаткам. Желательный образ «Я» у подростков обычно складывается из ценимых ими достоинств других людей.

Поскольку в качестве образцов для подражания подростков выступают как взрослые, так и сверстники, создаваемый ими идеал оказывается несколько противоречивым. Он сочетает в себе качества, как взрослого, так и более молодого человека, причем далеко не всегда эти качества оказываются совместимыми в одном лице. В этом, по-видимому, заключается одна из причин несоответствия подростков своему идеалу и их постоянных переживаний по данному поводу.

Формирование волевых качеств

В VII—VIII классах школы некоторые подростки начинают систематически и целенаправленно заниматься самовоспитанием. Это особенно характерно для мальчиков, в среде которых идеал мужественности становится одним из основных идеалов, порождающих критерии оценок окружающих людей. Подростки любят приключенческие, романтические фильмы и соответствующую литературу, так как именно в них встречаются герои, обладающие нужными качествами мужественности, смелости, характером и силой воли. Подростки пытаются подражать этим героям в жизни, воспроизводя в играх и создаваемых ими ситуациях сцены, прочитанные в книгах или увиденные в фильмах. Это особенно типично для младших подростков в возрасте от 11 до 13 лет.

В старшем подростковом возрасте многие мальчики начинают заниматься саморазвитием у себя необходимых волевых качеств личности. Объектом для подражания для них становятся товарищи, более старшие по возрасту, — юноши и взрослые мужчины. В компаниях с ними подросток принимает участие в делах, требующих проявления воли.

Весьма распространенным среди современных подростков способом развития у себя волевых качеств личности являются занятия видами спорта, связанными с большой физической нагрузкой и риском, такие, где требуются незаурядная сила и мужество. Это — бокс, борьба, тяжелая атлетика, хоккей. Увлекаясь многими видами спортивных занятий вначале ради развития волевых личностных качеств, некоторые подростки затем продолжают заниматься ими же для достижения высоких результатов. Благодаря этому получает дальнейшее развитие мотивация достижения успехов.

Став привычными, занятия физической культурой и спортом в зрелом возрасте иногда превращаются в эффективное средство поддержания здоровья и работоспособности, а полезные волевые качества личности, первоначально сформировавшиеся и закрепившиеся в ходе этих занятий, затем переходят на другие виды деятельности, в частности на профессиональную работу, определяя вместе с мотивацией достижения успехов ее практические результаты.

Имеется определенная последовательность в выработке волевых качеств личности у подростка. Вначале развиваются в основном динамические физические качества. Это — сила, быстрота и скорость реакции. Затем вырабатываются качества, связанные со способностью выдерживать большие и длительные нагрузки: выносливость, выдержка, терпение и настойчивость. Вслед за этим наступает черед формирования более сложных и тонких волевых качеств, таких, например, как концентрация внимания, сосредоточенность, работоспособность.

Общая логика развития всех волевых качеств может быть выражена следующим образом: от умения управлять собой, концентрировать усилия, выдерживать и выносить большие нагрузки до способности управлять деятельностью, добиваться в ней высоких результатов. Соответственно этой логике сменяют друг друга и совершенствуются приемы развития волевых качеств. Вначале подросток просто восхищается ими у других людей, похорошему завидует тем, кто обладает этими качествами (10—11 лет). Затем подросток заявляет о желании иметь такие качества у себя (11—12 лет) и, наконец, приступает к их самовоспитанию (12—13 лет). Наиболее активным периодом волевого самовоспитания у подростков считается возраст от 13 до 14 лет.

Стремление к выработке у себя полезных качеств личности, характерных для взрослых людей одного с ними пола, свойственно не только мальчикам-подросткам, но и девочкам-подросткам. Однако в отличие от мальчиков выработка специфических качеств личности, аналогичных волевым, у девочек идет по иному пути. Для них такими видами деятельности, в которых складываются и закрепляются соответствующие качества, чаще всего являются учение, различные виды занятий искусством, домоводство, а также женские виды спорта. Девочки-подростки особенно стараются преуспеть в учебе, много занимаются теми школьными предметами, где у них что-то не получается.

Описанные полоролевые различия между мальчиками и девочками способствуют тому, что у них вырабатываются настойчивость и

работоспособность как раз в таких видах деятельности, которыми им придется заниматься, став взрослыми.

Развитие деловых качеств личности

Если ставить вопрос о том, в каком возрасте у ребенка происходят наиболее существенные процессы, связанные с выбором будущей профессии, с выработкой соответствующих умений и навыков, нужных деловых качеств личности, то ответ на него будет одним: в подростковом возрасте. Действительно, детей этого возраста отличает повышенный интерес к различным видам деятельности, стремление что-то делать своими руками, повышенная любознательность и первые мечты о будущей профессии. Соответствующие интересы зарождаются в школе, дома, во внешкольных делах; их источниками могут стать учителя, родители, сверстники, другие люди более старшего возраста. Но чаще всего первичные профессиональные интересы возникают в собственном учении и в труде, и это создает благоприятные возможности для развития нужных деловых качеств в тех видах деятельности, в которые подросток в основном включен.

Детей данного возраста отличает повышенная познавательная и творческая активность, они всегда стремятся узнать что-то новое, чему-либо научиться, причем делать все по-настоящему, профессионально, как взрослые. Это стимулирует подростков к выходу за пределы обычной школьной учебной программы в развитии своих знаний, умений и навыков. Потребность во всем, что для этого необходимо, подросток удовлетворяет сам, путем самообразования и самообслуживания, нередко с помощью своих друзей, которые увлечены таким же, как и он, делом. Многие мальчики и девочки в подростковом возрасте сами стараются овладеть различными профессиональными умениями, причем профессионально ориентированное увлечение детей этого возраста может приобрести характер настоящей страсти, когда все остальное для ребенка отходит на второй план и любимому делу он отдает все свое свободное время. На основе таких интересов в подростковом возрасте зачастую формируются неформальные группы товарищей и друзей.

Дети в данном возрасте уже достаточно заметно отличаются друг от друга по интересу к учению, по уровню интеллектуального развития и по кругозору, по объему и прочности знаний, по уровню личностного развития. Этими различиями определяется их дифференцированное отношение к учебе. Указанное обстоятельство определяет избирательный характер отношения к школьным предметам. Одни из них становятся более нужными и потому любимыми подростками, интерес к другим снижается.

Нередко отношение подростка к тому или иному учебному предмету определяется отношением к учителю, преподающему данный предмет. Подросткам обычно нравятся те предметы, которые преподают их любимые учителя. Успеваемость многих детей в средних классах школы временно падает из-за того, что за пределами школы у них появляются сильные, конкурирующие с учением интересы.

В подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с расширением знаний, с формированием нужных умений и навыков, позволяющих заниматься интересной работой, самостоятельным творческим трудом. Учение дополняется самообразованием, приобретая более глубокий личностный смысл. Знания, умения и навыки становятся в этом возрасте критерием ценности для подростка окружающих его людей, а также основанием для проявления интереса и подражания им.

Происходит формирование системы личностных ценностей, которые определяют содержание деятельности подростка, сферу его общения, избирательность отношения к людям, оценки этих людей и самооценку. Старшие подростки начинают интересоваться разными профессиями, у них возникают профессионально ориентированные мечты, т. е. начинается процесс профессионального самоопределения. Однако эта положительная возрастная тенденция характерна далеко не для всех подростков. Многие из них и в более позднем возрасте не задумываются всерьез над своей будущей профессией.

В этом возрасте создаются неплохие условия для формирования организаторских способностей, деловитости, предприимчивости, многих других полезных личностных качеств, связанных с взаимоотношениями людей, в том числе умения налаживать деловые контакты, договариваться о совместных делах, распределять между собой обязанности и т. п. Подобные личностные качества могут развиваться практически во всех сферах деятельности, в которые вовлечен подросток и которые могут быть организованы на групповой основе: учение, труд, игра. В учении данные качества личности формируются и развиваются тогда, когда подростки сами становятся организаторами учебного процесса и принимают на себя ответственность за него. Это происходит, например, в тех случаях, когда учитель поручает группе детей самостоятельно найти, прочесть и сообщить на уроке те или иные сведения.

Еще большие возможности для ускоренного развития деловых качеств детей-подростков открывает трудовая деятельность, когда дети участвуют в ней на равных правах со взрослыми людьми. Это могут быть школьные дела, участие в работе детских кооперативов, малых школьных предприятий и т. п.

Важно, чтобы во всех этих случаях детям предоставлялся максимум самостоятельности, чтобы взрослыми замечались и поддерживались любые проявления детской инициативы, деловитости, предприимчивости.

Наряду с учением и трудом игра в этом возрасте по-прежнему несет в себе богатые возможности для личностного развития детей. Однако здесь речь уже идет не об играх-развлечениях, а о деловых играх, построенных по образцу тех, на которых учатся искусству управления взрослые люди. Такие игры необходимо включать в учебно-воспитательный процесс в школе наряду с обычными занятиями школьными предметами, причем с воспитательной точки зрения подростковый возраст представляется для этого наиболее благоприятным периодом жизни.

Достижения психического развития подростков

В подростковом возрасте весьма высокого уровня развития достигают все без исключения познавательные процессы. В эти же годы открыто проявляется абсолютное большинство жизненно необходимых личных и деловых качеств человека. Например, высшего уровня своего развития в детстве достигает непосредственная, механическая память, образуя вместе с достаточно развитым мышлением предпосылки для дальнейшего развития и совершенствования логической, смысловой памяти. Высокоразвитой, разнообразной и богатой становится речь, мышление оказывается представленным во всех его основных видах: наглядно-действенном, наглядно-образном и словесно-логическом. Все эти процессы приобретают произвольность и речевую опосредствованность. У подростков они функционируют уже на базе сформировавшейся внутренней речи.

Становится возможным научение подростка самым различным видам практической и умственной (интеллектуальной) деятельности, причем с использованием множества приемов и средств обучения. Формируются и развиваются общие и специальные способности, в том числе необходимые для будущей профессиональной деятельности.

Подростничество имеет множество характерных именно для данного возраста противоречий и конфликтов, с одной стороны, интеллектуальная развитость подростков, которую они демонстрируют при решении разных задач, связанных со школьными предметами и другими делами, побуждает взрослых к обсуждению с ними достаточно серьезных проблем, да и сами подростки активно к этому стремятся.

С другой стороны, при обсуждении проблем, особенно таких, которые касаются будущей профессии, этики поведения, ответственного отношения к своим обязанностям, обнаруживается удивительная инфантильность этих,

внешне выглядящих почти взрослыми, людей. Возникает психологопедагогическая дилемма, разрешить которую может только опытный взрослый: как, относясь к подростку по-серьезному, т. е. по-взрослому, вместе с тем обращаться с ним как с ребенком, который постоянно нуждается в помощи и поддержке, но внешне при этом такого «детского» обращения не обнаруживать.

Известно, что с возрастом интерес подростков к себе быстро меняется. Для детей, обучающихся в IV—V классах школы, характерно повышенное внимание к тому положению, которое они занимают в классе среди сверстников. Шестиклассники начинают проявлять определенный интерес к своей внешности, к детям противоположного пола и взаимоотношениям с ними. У семиклассников возникают общие увлечения делового характера, появляется особый интерес к развитию своих способностей в различных видах практической деятельности и к своей будущей профессии. Восьмиклассники высоко ценят самостоятельность, индивидуальность, качества личности, которые проявляются в отношениях дружбы и товарищества. Опираясь на эти виды друг за другом появляющихся интересов подростков, можно активно развивать у них нужные ролевые, деловые и другие полезные качества.

Главная новая черта, появляющаяся в психологии подростка по сравнению с ребенком младшего школьного возраста,— это более высокий уровень самосознания. Вместе с ним возникает отчетливо выраженная потребность правильно оценивать и использовать имеющиеся возможности, формировать и развивать способности, доводя их до уровня, на котором они находятся у взрослых людей.

В этом возрасте дети становятся особенно чуткими к мнению сверстников и взрослых, перед ними впервые остро встают проблемы морально-этического характера, связанные, в частности, с интимными человеческими взаимоотношениями.

Отрочество — как иногда называют подростковый возраст — это время становления подлинной индивидуальности, самостоятельности в учении и в труде. По сравнению с детьми более младшего возраста подростки обнаруживают веру в способность определять и контролировать собственное поведение, свои мысли и чувства. Подростковый возраст — это время обостренного стремления к познанию и оценке самого себя, к формированию целостного, непротиворечивого образа «Я».

В период между 12 и 14 годами при описании себя и других людей подростки в отличие от детей более раннего возраста начинают использовать менее категоричные суждения, включая в самописание слова «иногда»,

«почти», «мне кажется» и другие, что свидетельствует о переходе на позиции оценочного релятивизма, о понимании неоднозначности, непостоянства и многообразия личностных проявлений человека.

В средних классах школы вместо одного учителя появляется несколько новых педагогов, у которых обычно весьма различны стиль поведения и манера общения, а также приемы ведения занятий. Разные учителя предъявляют различные требования к подросткам, что заставляет их индивидуально приспособляться к каждому новому учителю. В подростковом возрасте появляется дифференцированное отношение к разным учителям: одних любят, других нет, к третьим относятся безразлично. Формируются и новые критерии оценок личности и деятельности взрослых людей. Это, с одной стороны, создает возможность для более точной и правильной оценки людей путем их сравнения друг с другом, а с другой стороны, порождает определенные трудности, обусловленные неумением подростков правильно воспринять взрослого, дать ему верную оценку.

Подростки более ценят знающих учителей, строгих, но справедливых, которые по-доброму относятся к детям, умеют интересно и понятно объяснять материал, ставят справедливые оценки, не делят класс на любимчиков и нелюбимых. Особенно высоко ценится подростком эрудиция учителя, а также его умение правильно строить взаимоотношения с учащимися.

В возрасте от десяти до пятнадцати лет в мотивах деятельности подростка, в его идеалах и интересах происходят существенные изменения. Их можно представить и описать следующим образом. В начальный период этого возраста (10—11 лет) многие подростки (примерно около трети) дают себе самим в основном отрицательные личностные характеристики. Такое отношение к себе сохраняется и в дальнейшем, в возрасте от 12 до 13 лет. Однако здесь оно сопровождается уже некоторыми положительными изменениями в самовосприятии, в частности ростом самоуважения и более высокой оценкой себя как личности.

По мере взросления первоначально глобальные отрицательные самооценки подростков становятся более дифференцированными, характеризующими поведение в отдельных социальных ситуациях, а затем и частные поступки.

В развитии рефлексии, т. е. способности осознания подростками собственных достоинств и недостатков, наблюдается тенденция как бы противоположного характера. В начальный период подростничества детьми осознаются в основном только их отдельные поступки в определенных

жизненных ситуациях, затем — черты характера и, наконец, глобальные личностные особенности.

Установлено, что с возрастом меняется и восприятие подростками окружающих людей. Эталоны межличностного восприятия, которыми они пользуются, оценивая окружающих людей, становятся все более обобщенными и соотносятся не с мнениями отдельных взрослых, как это было в младшем школьном возрасте, а с идеалами, ценностями и нормами. Содержание оценочных нравственных эталонов продолжает расширяться и углубляться, они становятся более тонкими и дифференцированными, индивидуально различными.

Становление личности в ранней юности

Формирование и развитие морали

Ранняя юность — время реального перехода к настоящей взрослости, первые признаки которой появляются, как мы уже видели, в подростковом возрасте. У юношей и девушек очень мало чисто детских черт, которые у подростков преобладают и соседствуют с не всегда удачными попытками вести себя по-взрослому.

Вместе с тем старшеклассников полностью взрослыми еще не назовешь, так как у них многое еще сохранилось от детства. В суждениях, оценках, взглядах на жизнь, на свое будущее, в отношении к собственной жизненной судьбе у школьников IX—XI классов немало детскости. Многие из них у порога окончания школы еще недостаточно ответственно относятся к выбору своей будущей профессии, к необходимости усиленно трудиться, чтобы в дальнейшем выдержать конкуренцию, ко многим другим вопросам, которые для большинства взрослых людей решаются однозначно положительно. Образно говоря, если подросток — это в основном еще полуребенок, то юноша — более чем наполовину взрослый.

На период ранней юности, традиционно связываемый с обучением в старших классах школы, приходится становление нравственного самосознания. Для детей, достигших раннего юношеского возраста, благодаря опережающему развитию их интеллекта, становятся открытыми для обсуждения и понимания многие проблемы и вопросы, обычно волнующие взрослых. Старшеклассники задумываются над такими вопросами, заинтересованно обсуждают их и активно ищут на них ответы. Первыми из этих вопросов, раньше, чем другие, привлекающих к себе внимание, становятся морально-нравственные вопросы. Юношей и девушек связанные с ними проблемы волнуют не столько с познавательной точки зрения, сколько в плане их собственного нравственного самоопределения в

связи с началом поры любви и установлением интимных отношений с людьми противоположного пола. Их поиски, связанные с нравственным выбором, в этом возрасте обычно выходят за рамки круга непосредственного общения.

Если для детей младшего школьного возраста источником постановки и решения нравственных проблем являются значимые взрослые — учителя и родители, если подростки, кроме того, ищут их решения в кругу сверстников, то юноши и девушки в поисках правильного ответа на те же самые вопросы обращаются к источникам, которыми обычно пользуются взрослые люди. Такими источниками становятся реальные, многообразные и сложные человеческие отношения, научная и популярная, художественная и публицистическая литература, произведения искусства, печать, телевидение, интернет и т. п.

Среди тех нравственных проблем, которые на протяжении веков, а может быть, и тысячелетий волновали и продолжают сейчас тревожить юношество, находятся проблемы добра и зла, справедливости и беззакония, порядочности и беспринципности, многие другие. Они охватывают круг нравственных вопросов, правильность решения которых выходит за пределы личных или интимных межличностных отношений и затрагивает человеческое существование в целом.

Заметим, что современной юности отнюдь не свойственны ни детская наивность, ни подростнический, все отрицающий негативизм. Нынешнему поколению молодых людей, несмотря на то, что по своим взглядам и поведению они мало чем отличаются от юношей и девушек, живших много веков назад, присущ более трезвый, разумно-практический взгляд на жизнь, гораздо большая независимость и самостоятельность.

Бурные социальные события, произошедшие за последние десятки лет в мире и в нашей стране, преобразования, продолжающиеся сейчас, собственной своей логикой вынуждают подрастающее поколение самостоятельно делать выбор, лично ориентироваться во всем и занимать вполне независимые позиции. Сама жизнь вырабатывает у большинства современных юношей и девушек такую психологию, которая во многом отличается от психологии юношей, живших несколько десятков лет назад. Это и более открытый, непредвзятый и смелый взгляд на мир, включая постановку и решение многих проблем морально-этического характера, и самостоятельность — хотя и не всегда правильность — суждений, и включение в обсуждение таких социально-политических, экономических и религиозных проблем, которые совсем еще недавно считались не характерными юности, непедagogическими, идеологически неоправданными

(например, вопросы религии, бизнеса, секса, поведение учителей и родителей, их критика и т. п.).

Для современных старшеклассников честность уже не выступает в ее наивно-реалистической форме, в виде ортодоксально-нравственных сентенций типа: «никогда, ни при каких условиях нельзя говорить неправду». Большинство юношей и девушек нынешнего поколения утвердились в иной нравственной позиции, которую Ж. Пиаже обозначил как релятивистскую. Такая позиция отнюдь не выражает собой модель вседозволенности и нравственного беспредела. Это, скорее, более разумный и глубокий взгляд на моральные проблемы, выражаемый, пользуясь приведенным выше примером, в суждении: «правда не абсолютна, она должна быть такой, чтобы приносить пользу как можно большему числу людей».

Справедливость юношами и девушками также понимается уже не так, как она воспринимается детьми: «справедливо — это когда всем одинаково». Современные старшеклассники в большинстве своем принцип справедливости трактуют так: «От каждого — по возможностям, каждому — по его делам или реальному вкладу в общее благополучие людей».

Гораздо глубже понимается и нравственный принцип порядочности. Он для старшеклассников, с одной стороны, овеян романтичностью, утрачиваемой, к сожалению, с возрастом, а с другой стороны, основывается на вполне реалистических позициях, когда исходя из него оцениваются действительные поступки людей: родителей, учителей, товарищей и друзей. Особенно полно данный принцип проявляется в отношениях старшеклассников к своим учителям и родителям. Юноши и девушки в большинстве своем ценят и искренне любят их, относятся к ним с симпатией и заботой, что менее характерно для детей младшего школьного возраста и подростков.

К окончанию школы большая часть юношей и девушек представляет собой людей, практически нравственно сформированных, обладающих зрелой и достаточно устойчивой моралью, которая наряду с способностями, мотивами и чертами характера представляет собой четвертое важнейшее личностное новообразование детства.

Становление мировоззрения

Наряду с вопросами морали мировоззрение человека включает в себя социально-политические, экономические, научные, культурные, религиозные и другие устойчивые взгляды. Специфика юности заключается в том, что именно в эти годы идет активный процесс становления мировоззрения, и к окончанию школы мы имеем дело с человеком, мировоззренчески более или

менее определившимися, со взглядами хотя и не всегда правильными, но стабильными.

Воззрения на мир современной юности определяются наличием множества различных, по-своему аргументированных, имеющих сильные и слабые стороны точек зрения, среди которых нет ни абсолютно истинных, ни совершенно ложных и между которыми молодым людям приходится выбирать. Даже те люди, кто раньше традиционно выступал в качестве носителей единого мнения для старших школьников,— родители и учителя — сами сейчас находятся в состоянии некоторой растерянности, придерживаются разных, изменчивых и противоречивых мнений, спорят друг с другом, меняют свои взгляды.

Такая социально-психологическая ситуация имеет положительные и отрицательные аспекты. Положительное в ней состоит в том, что отсутствие единственного и однозначного мировоззренческого ориентира побуждает юношей и девушек самостоятельно думать и принимать решения. Это способствует их ускоренному развитию и превращению в зрелых личностей, обладающих независимостью суждений, внутренней свободой, имеющих собственную точку зрения и готовых ее отстаивать. Но, с другой стороны, подобная ситуация ведет к быстрому разделению людей на группы, отличающиеся, причем — существенно, друг от друга по уровню социальной и нравственно-мировоззренческой зрелости, к отставанию одних и более быстрому психологическому развитию других. Самостоятельно с проблемой социально-политического самоопределения в ранней юности справляются далеко не все дети. Те, кому это удается, действительно развиваются, уходят вперед, намного обгоняя остальных, однако те, кто не в состоянии самостоятельно решить сложные мировоззренческие вопросы, задерживаются в своем развитии, остаются инфантильными долгие годы жизни, а иногда и до конца дней. В целом же неизвестно, выигрывает ли от этого общество или проигрывает.

В самом затруднительном положении, конечно, оказываются те, кто сам не в состоянии сделать правильный выбор. Сложнее всего юношам и девушкам разобраться в политике, экономике, самоопределиться в этих сферах человеческих отношений. Отсюда наблюдаемый уже сейчас рост аполитичности, переходящей порой в полное безразличие к происходящим в стране социально-политическим событиям. Такое отношение открывает путь для регрессивных движений, в частности для установления в обществе реакционных, недемократичных режимов.

Нравственное самоопределение

Ранняя юность — начало практической реализации жизненных планов, которые складываются к концу подросткового возраста. Близость к завершению школы требует профессионального и личностного самоопределения, и юношеский возраст испокон веков был связан с поисками ответов на два вопроса: «каким быть?» (нравственно-личностный выбор) и «кем быть?» (профессиональный выбор). Оба эти процесса идут параллельно и взаимозависимо. Объединяющим их направлением развития является движение от детской зависимости к взрослой ответственности.

Хотя переход из подросткового возраста в ранний юношеский происходит с такими сопровождающими его психологическими симптомами, которые указывают на значительные индивидуальные различия, тем не менее, наблюдается ряд общих тенденций.

Одна из них состоит в том, что в ранней юности по сравнению с отрочеством значительно снижается острота межличностных конфликтов и в гораздо меньшей степени проявляется негативизм во взаимоотношениях с окружающими людьми. Улучшается общее физическое и эмоциональное самочувствие детей, повышаются их контактность и общительность. Отмечается больше разумности и сдержанности в поведении. Все это говорит о том, что кризис подросткового возраста или миновал, или идет на убыль. Одновременно происходит определенная стабилизация внутренней жизни, что, в частности, проявляется в снижении уровня тревожности от подросткового до раннего юношеского возраста. У многих детей к старшим классам школы нормализуется самооценка, что также вносит положительный вклад во внутриличностные и межличностные отношения.

Заметно улучшаются от подросткового к раннему юношескому возрасту многие другие личностные качества, но говорить о том, что произошло окончательное становление личности, не приходится. Ранний юношеский возраст — это, с другой стороны, время не меньших бурь и потрясений, чем подростковый возраст, но они качественно иные и связаны с трудностями нахождения удовлетворительного ответа на вопрос «каким быть?».

В раннем юношеском возрасте у многих детей отмечается повышенная невротичность. Это возраст специфических психологических контрастов, которые характеризуют как внутренний мир человека, так и сферу его межличностных отношений. В юности больше, чем в других возрастах, встречаются акцентуированные типы характера, наблюдаются быстрые, непредсказуемые и частые переходы от одного настроения к другому: от радости к унынию, от веселья к грусти, от эйфории к подавленности.

Юноши и девушки подвержены эмоциям, обидчивы, импульсивны, склонны к категоричным суждениям, к недостаточно продуманным поступкам.

Для юности характерно повышенное внимание к внутреннему миру человека, определенная возрастная интровертированность. Но это не есть думы и размышления только о себе. Это, как правило, мысли обо всем: о людях, о мире, о философских, бытовых и других проблемах. Все они личностно затрагивают и волнуют старших школьников.

В юности нередко встречается обостренное чувство одиночества, которое, как считает Э. Фромм, если оно длится долго и не исчезает с переходом в новый возраст, может привести к психическому разрушению «так же, как физический голод — к смерти. Моральное одиночество так же непереносимо, как и физическое; более того, физическое одиночество становится невыносимым лишь в том случае, если оно влечет за собой и одиночество моральное». К счастью, это чувство в юности не является стабильным. При установлении хороших личных контактов с окружающими людьми оно быстро исчезает.

Основные черты психологии старшего школьника

Интеллектуальная зрелость, в том числе нравственномировоззренческая, готовность старших школьников ставить и решать различные жизненные задачи в этом возрасте очевидна, хотя здесь говорить о ней пока что приходится в общем виде, имея в виду сравнительно невысокий уровень интеллектуального развития немалого числа современных юношей и девушек. Речь идет о возможностях, которые имеются у всех старшеклассников и многими из них практически реализуются.

Значительны и индивидуальные различия, существующие между старшеклассниками, причем в настоящее время даже наблюдается тенденция к их увеличению в связи с дифференциацией учебных программ, учебных заведений, относительной свободой выбора в них учебных предметов.

Старшие школьники независимо от их индивидуальных особенностей знают, понимают и следуют определенным нормам морали. Их нравственное сознание достигает достаточно высокого уровня зрелости, дифференциации и стабильности при, разумеется, выраженных индивидуальных различиях в содержании тех нравственных норм, которых они придерживаются. Эти нормы имеют сложную индивидуальную структуру и соотносятся со всеми основными видами общения и деятельности.

Налицо в этом возрасте выраженная полоролевая дифференциация, т. е. развитость форм мужского и женского поведения у юношей и девушек. Они

знают, как себя вести в тех или иных ситуациях, их ролевое поведение является достаточно гибким. Наряду с этим иногда наблюдается своеобразная инфантильно-ролевая ригидность, негибкость поведения в ситуациях общения с разными людьми и по различным поводам.

Большинство старших школьников к окончанию школы самоопределяются в будущей профессии. У них складываются профессиональные предпочтения, которые, однако, не всегда являются достаточно продуманными и окончательными. Индивидуальные различия здесь бывают еще большими, чем в нравственном выборе. Некоторые дети уже к концу подросткового возраста твердо знают, кем они станут, у других выбор профессии не является завершенным даже тогда, когда они ее фактически приобретают. Ранний или поздний выбор профессии, как правило, не сказывается на профессиональных успехах; они могут быть значительными или незначительными независимо от того, насколько рано или поздно происходит окончательное профессиональное самоопределение.

В раннем юношеском возрасте завершается формирование сложной системы социальных установок, причем оно касается всех компонентов установок: когнитивного (познавательного), эмоционального и поведенческого. Правда, период ранней юности характеризуется большими противоречиями, внутренней несогласованностью и изменчивостью многих социальных установок.

У юношей и девушек можно обнаружить такие акцентуации характеров, которые не встречаются ни в каком другом возрасте, причем между отдельными чертами характера и их проявлениями имеется множество противоречий, острота которых к окончанию школы обычно сглаживается.

Ранний юношеский возраст — это пора первой любви, возникновения интимных эмоциональных отношений между юношами и девушками. У девушек они обычно появляются несколько раньше и имеют более глубокий характер, чем у юношей. В отношениях, о которых идет речь, формируются личностные качества верности, привязанности, личной ответственности за судьбу близкого человека. Вместе с общими нравственными установками они порождают определенный, индивидуально своеобразный ответ на вопрос «каким быть?».

Межличностные отношения подростков

Особенно интенсивное развитие общение детей со своими сверстниками получает в подростковом возрасте. Вовлечение подростка в орбиту уже не детских интересов побуждает его к инициативной перестройке взаимоотношений с окружающими людьми. Он сам начинает предъявлять

повышенные требования к себе и ко взрослым, сопротивляется и протестует против обращения с ним как с маленьким. Подросток требует расширения своих прав соответственно подчеркиваемым взрослыми людьми его обязанностям. Как реакция на недопонимание со стороны взрослого человека у подростка нередко возникают разные виды протеста, неподчинения, непослушания, которые в крайне выраженной форме проявляются в открытом неповиновении, негативизме (стремление сделать все наоборот, наперекор).

Если взрослый осознает причину протеста со стороны подростка, то он берет на себя инициативу в перестройке взаимоотношений, и эта перестройка осуществляется бесконфликтно. В противном случае возникает серьезный внешний и внутренний конфликт, кризис подросткового возраста, в который обычно в равной степени оказываются вовлеченными и подросток, и взрослый. Конфликты между подростками и взрослыми возникают, в частности, по причине расхождения их мнений о правах и обязанностях детей и родителей, взрослых и детей.

Важное условие предупреждения и преодоления конфликта, если он уже возник,— переход взрослого на новый стиль общения с подростком, изменение отношения к нему как к неразумному дитя на отношение к подростку как ко взрослому. Это, в частности, означает максимально полную передачу подростку ответственности за свои поступки и предоставление ему свободы для действий.

Однако фактическое сохранение у подростков в их психологии и поведении многих чисто детских черт, в частности недостаточно серьезного отношения к своим обязанностям, а также отсутствие у них способности действовать ответственно и самостоятельно нередко препятствуют быстрому изменению отношения подростка к взрослому.

И, тем не менее, промедление со стороны взрослого в изменении отношения к подростку в нужном направлении почти всегда вызывает сопротивление со стороны подростка. Это сопротивление при неблагоприятных условиях может перерасти в стойкий межличностный конфликт, сохранение которого нередко приводит к задержкам в личностном развитии подростка. У него появляется апатия, отчуждение, укрепляется убеждение в том, что взрослые вообще не в состоянии его понять. В результате как раз в тот самый момент жизни, когда подросток более всего нуждается в понимании и поддержке стороны взрослых, они утрачивают возможность оказывать на него влияние.

Снятию межличностного конфликта подростка и взрослого обычно способствует установление между ними доверительных, дружеских

взаимоотношений, взаимного уважения. Созданию таких отношений помогает обращение к подростку с какими-либо серьезными просьбами в разных делах.

В подростковом возрасте у детей складываются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений: одна — со взрослыми, другая — со сверстниками. Обе они продолжают формироваться в средних классах школы. Выполняя одну и ту же общую социализирующую роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам. Отношения со сверстниками обычно строятся как равнопартнерские и управляются нормами равноправия, в то время как отношения с родителями и учителями остаются неравноправными. Поскольку общение с товарищами начинает приносить подростку больше пользы в удовлетворении его актуальных интересов и потребностей, он отходит от школы и от семьи, начинает больше времени проводить со сверстниками.

Обособленные группы сверстников в подростковом возрасте становятся более устойчивыми, отношения в них между детьми начинают подчиняться более строгим правилам. Сходство интересов и проблем, которые волнуют подростков, возможность открыто их обсуждать, не опасаясь быть осмеянными и находясь в равных отношениях с товарищами, вот что делает атмосферу в таких группах более привлекательной для детей, чем сообщества взрослых людей. Наряду с непосредственным интересом друг к другу, который характерен для общения младших школьников, у подростков появляются два других вида отношений, слабо или почти не представленные в ранние периоды их развития: товарищеские (начало подросткового возраста) и дружеские (конец подросткового возраста).

В старшем подростковом возрасте у детей встречаются уже три разных вида взаимоотношений, отличающихся друг от друга по степени близости, содержанию и тем функциям, которые они выполняют в жизни. Внешние, эпизодические «деловые» контакты служат удовлетворению сиюминутных интересов и потребностей, глубоко не затрагивающих личность; общение на уровне товарищеских отношений способствует взаимообмену знаниями, умениями и навыками; устанавливающиеся дружеские связи позволяют решать некоторые вопросы эмоционально-личностного характера.

С переходом во вторую половину подростничества (примерно с VI класса школы) общение подростков превращается в самостоятельный вид деятельности, занимающий достаточно много времени и выполняющий важную жизненную роль, причем значение общения со сверстниками для подростка, как правило, не меньше, чем все остальные его дела. Старшему

подростку не сидится дома, он рвется к товарищам, проявляя явное стремление жить групповой жизнью.

Это — характерная черта детей именно подросткового возраста, причем она проявляется у них независимо от степени развитости специальной потребности в общении — аффилиативной потребности (потребность в общении, в эмоциональных контактах, стремление быть среди других). Неблагополучные личные взаимоотношения с товарищами воспринимаются и переживаются подростками очень тяжело, и в этом мы можем убедиться, знакомясь с акцентуациями характера, свойственными подросткам. Многими детьми этого возраста разрыв личных отношений с товарищами воспринимается как персональная драма. Для того чтобы завоевать друзей, привлечь к себе внимание товарищей, подросток старается сделать все возможное; иногда ради этого он идет на прямое нарушение сложившихся социальных норм, на открытый конфликт со взрослыми.

На первом месте во взаимоотношениях подростков стоят товарищеские отношения. Атмосфера таких отношений базируется на «кодексе товарищества», который включает в себя уважение личного достоинства другого человека, равенство, верность, честность, порядочность, готовность прийти на помощь. Особенно в подростковых группах осуждаются эгоистичность, жадность, нарушения слова, измена товарищу, зазнайство, стремление командовать, нежелание считаться с мнениями товарищей. Такое поведение в группах сверстников-подростков не только отвергается, но нередко вызывает ответные реакции по отношению к нарушителю кодекса товарищества. Ему объявляют бойкот, отказывают в приеме в компанию, в совместном участии в каких-либо интересных делах.

В группах подростков обычно устанавливаются отношения лидерства. Личное внимание со стороны лидера особенно ценно для подростка, который не находится в центре внимания сверстников. Личной дружбой с лидером он всегда особенно дорожит и во что бы то ни стало стремится ее завоевать. Не менее интересными для подростков становятся близкие друзья, для которых они сами могут выступать в качестве равноправных партнеров или лидеров.

Сходство в интересах и делах является важнейшим фактором дружеского сближения подростков. Иногда симпатия к товарищу, желание дружить с ним являются причинами возникновения интереса к делу, которым занимается товарищ. В результате у подростка могут появляться новые познавательные интересы. Товарищ становится для подростка образцом для подражания, у него появляется желание стать таким же, приобрести те же личностные качества, знания, умения, навыки. Дружба активизирует общение подростков, за разговорами на разные темы у них проходит много времени.

Они обсуждают события в жизни их класса, личные взаимоотношения, поступки сверстников и взрослых, в содержании их разговоров бывает немало разнообразных «тайн».

Позднее, к концу подросткового возраста, появляется потребность в близком друге, возникают особые нравственные требования к дружеским взаимоотношениям: взаимная откровенность, взаимопонимание, отзывчивость и чуткость, умение хранить тайну. «Родство душ» становится с возрастом все более значимым фактором, определяющим личные взаимоотношения подростков. Овладение нравственными нормами составляет важнейшее личностное приобретение подросткового возраста.

К концу этого возраста у подростков возникает интерес и к другу противоположного пола, стремление нравиться и, как следствие этого, появляется повышенное внимание к своей внешности, одежде манере поведения. Вначале интерес к человеку другого пола нередко приобретает характерное для подростков необычное внешнее выражение. Мальчишки начинают задирать девчонок, они в свою очередь жалуются на мальчишек, сами доставляют им неприятности однако такое повышенное взаимное «внимание» со стороны сверстников тем и другим доставляет, по-видимому, явное удовольствие.

Позднее характер межполовых отношений меняется, появляется застенчивость, скованность и робость, иногда сопровождаемые сохранением «странной» внешней атрибутики в поведении: напускное равнодушие, презрительное отношение к сверстнику противоположного пола и т. п. Все эти симптомы характерны для детей, обучающихся уже в V—VI классах. В это время девочек, которые в подростковом возрасте начинают ускоренно физически развиваться, уже волнует, кто и кому нравится, кто на кого и как смотрит, кто с кем дружит и др.

В VII—VIII классах между мальчиками и девочками появляются более романтические отношения, они начинают писать друг другу записки, назначают свидания, вместе гуляют по улицам, ходят в кино. На основе таких взаимоотношений у подростков возникает желание становиться лучше, появляется потребность к самосовершенствованию.

Межличностные отношения в ранней юности

В ранней юности продолжается отдельное, относительно независимое развитие взаимоотношений детей со сверстниками и взрослыми. Взаимоотношения со сверстниками, в свою очередь, разделяются на товарищеские и дружеские, а отношения со взрослыми — на личные и деловые. В целом вся система взаимоотношений в ранней юности становится

сложнее, чем она была в подростковом возрасте, и в ней старшеклассники начинают играть множество различных социальных ролей. Всевозможные отношения, в которые включаются юноши и девушки, теряют непосредственный характер и своеобразные детские черты, превращаются в такие, которые внешне и внутренне похожи на отношения, существующие между взрослыми людьми. Их основой становятся взаимное уважение и равноправие.

Межличностное общение в юности занимает еще больше времени, чем в подростковом возрасте, причем большая часть времени, затрачиваемого на него, приходится на общение со сверстниками. Признанием и уважением у юношей и девушек пользуются такие сверстники, которые являются их близкими друзьями. С остальными же поддерживаются только товарищеские или приятельские отношения.

Особенной популярностью среди детей этого возраста пользуются те из товарищей, которые сами по-доброму и внимательно относятся к людям. Такие сверстники отзывчивы, сдержанны, жизнерадостны, добродушны, уступчивы, обладают хорошим чувством юмора. Они всегда держатся естественно, уверенно, энергичны, активны, являются лидерами, помогают своим друзьям в разных делах и в разрешении личных проблем. Напротив, скованные, неуверенные в себе, нервные, замкнутые юноши и девушки вызывают у сверстников отрицательное к себе отношение и нередко оказываются социально-психологически изолированными. Не пользуются уважением и те, чье внимание и интересы направлены исключительно на себя, кто груб, бестактен и равнодушен к другим людям.

Психологи определили, что взаимоотношения со сверстниками в детстве связаны с будущим психологическим благополучием человека. Среди подростков и молодых людей, которые в школьные годы были в разладе со своими сверстниками, наблюдается более высокий процент людей с тяжелым характером, жизненными проблемами и даже правонарушителей. Разлад взаимоотношений со сверстниками нередко приводит к различным формам эмоциональной и социальной изоляции.

В возникновении потребности в юношеской дружбе, в стремлении к установлению близких взаимоотношений с людьми в этом возрасте наблюдаются определенные различия между мальчиками и девочками. У девочек потребность в дружеских отношениях возникает на полтора-два года раньше, чем у мальчиков, и особенно заметные межполовые различия наблюдаются в самом конце подросткового или в начале юношеского возраста в стремлении дружить с человеком противоположного пола. Девочки, как правило, более эмоциональны, придают гораздо большее

значение межличностным взаимоотношениям в одном и том же возрасте, чем мальчики.

В раннем юношеском возрасте наряду с дружбой у многих молодых людей возникает еще более глубокое чувство — любовь. В одном из исследований на вопрос о том, были ли вы когда-нибудь влюблены, чаще других утвердительно ответили девушки в возрасте 16—18 лет, а реже других мальчики в возрасте от 12 до 15 лет.

Возникновение чувства любви связано с несколькими обстоятельствами. Во-первых, это половое созревание, которое завершается в ранней юности. Во-вторых, это желание иметь очень близкого друга, с которым можно было бы говорить на самые сокровенные, волнующие темы. В-третьих, это естественная человеческая потребность в сильной персональной эмоциональной привязанности, которой особенно не хватает тогда, когда человек начинает испытывать чувство одиночества. Установлено, что такое чувство в обостренной форме впервые появляется именно в ранней юности.

Дружба и любовь в этом возрасте чаще всего неотделимы друг от друга и сосуществуют в межличностных отношениях. Дружба может перейти в любовь, а на месте товарищеских и дружеских отношений могут возникнуть ухаживания. Юноши и девушки сами активно ищут межличностного общения, интимных контактов друг с другом они уже не в состоянии долгое время находиться в одиночестве. Иногда старшеклассники бывают настолько озабочены и поглощены всем тем, что непосредственно связано с влюбленностью, что забывают обо всем остальном.

В этот период времени обычно меняются отношения юношей и девушек со взрослыми, они становятся более ровными, менее конфликтными, чем были в подростковом возрасте. В ответ на требования взрослых, касающиеся их внешнего вида, работы по дому, учения в школе, влюбленные юноши и девушки нередко демонстрируют значительную покладистость. В эти годы большинство юношей и девушек проникаются сознанием того, что взрослые желают им добра. Старшеклассники начинают больше прислушиваться к советам родителей и учителей, с большим доверием и открытостью относятся к ним.

В юношеском возрасте возникает и в течение длительного периода жизни сохраняется идеал возлюбленного, включающий человека определенной внешности, обладающего набором конкретных личностных достоинств. Такой идеал определяет межличностные симпатии и предпочтения, по крайней мере, в течение нескольких лет после появления первой влюбленности.

Идеальный образ любимого человека у старшеклассников иногда является нереальным в том смысле слова, что в действительности никто из окружающих людей не может ему соответствовать. Нередко это приводит к тому, что, не обнаружив вокруг себя объекта, который бы соответствовал идеалу, юноша или девушка испытывает глубокое разочарование, и у них возникает чувство одиночества.

Помните, что подростковый и юношеский возраст – самые сложные и ответственные периоды в жизни человека, т.к. здесь происходит становление личности; и процесс формирования личности в ранней юности еще не завершается, он активно продолжается и дальше, но уже за пределами школы. Однако многое из того, что человек как личность приобретает в школьные годы, остается с ним на всю жизнь и в значительной степени определяет его судьбу.

2.2. Содержание программы

2.2.1 Направление «Психологическая диагностика»

Цель: получение полных информативных данных об индивидуальных особенностях психического развития детей, которые будут положены в основу разработки индивидуальных образовательных маршрутов учащихся.

Направление предполагает следующие разделы:

1. Раздел «Мониторинг результатов психологического обследования учащихся».

Мониторинг – специально организованное систематическое наблюдение за состоянием объектов, явлений, процессов с помощью отобранного числа валидных стандартизованных показателей, отображающих приоритетную причинную зависимость, с целью оценки, контроля, прогноза, предупреждения нежелательных тенденций развития.

Мониторинг предполагает сбор информации, осуществляемый по стандартному набору показателей с помощью стандартных процедур, и на выходе дает оценку ситуаций и состояния объектов также в стандартной форме.

Цель мониторинга – изучить динамику исследуемых психологических параметров.
Периодичность мониторинга:

- входящий: октябрь (цель: изучение индивидуальных образовательных потребностей учащихся, поступающих в ОУ);

- итоговый: май (цель: изучение итоговых результатов).

Результатом мониторинга является выявление и дифференциация образовательных потребностей каждого ученика, а также анализ степени их удовлетворения в образовательном процессе, что позволит модернизировать образовательный процесс для повышения его эффективности на основе его индивидуализации.

2. Раздел «Диагностическая работа по проблемам психического развития школьников. Определение детей «группы риска»

Сроки: октябрь и по запросу родителей, педагогов в течение всего учебного года)

Цель: выявление проблем в развитии, факторов риска психологическому здоровью.

3. Раздел «Диагностическая работа с учащимися в период возрастных кризисов 7, 13 и 17 лет»

Сроки: по запросам родителей.

4. Раздел «Диагностика психологической адаптации при поступлении в первый класс, при переходе учащихся из младшего звена в среднее звено, при переходе учащихся из среднего звена в старшее звено ОУ»

Группа исследуемых: учащиеся 1-х классов, учащиеся 5-х классов, учащиеся 10-х.

Цель: выявление сформированности компонентов психологической готовности к обучению в школе у учащихся, и при переходе учащихся из одного учебного звена в другое.

Требования к применяемому диагностическому оборудованию:

1. Применяются методики сбора данных, сохраняющие преемственность для изучения разных периодов школьного возраста, что позволяет составлять историю развития ребенка в образовательных условиях.

2. Методики носят развивающий характер и в процессе их использования приводят к позитивным изменениям в личности учащихся.

3. Диагностические методики, входящие в комплексную процедуру сбора данных, дают возможность построить взаимодействие психолога и ребенка таким образом, чтобы:

-не допустить переутомление ребенка, быть экономичными по процедуре;

-исключить воздействие по типу внушения психолога на ребенка;

-давать учащимся возможность максимально свободно выразить свой внутренний мир;

4. Методики накапливаются, достаточно разнообразны, разрабатываются и модифицируются таким образом, чтобы:

-получать представления об освоении ребенком образовательных областей и формировать у него интегративные качества на протяжении всего школьного возраста;

-результаты методик выражаются не только в количественных показателях, но и в качественных и отражают образовательные потребности каждого ученика;

-совокупные данные, полученные с помощью комплекса методик, позволяют составить целостное представление о личности ребенка, сделать вывод не об отдельном психическом процессе (памяти, речи, восприятии, мышлении и т.п.), а об интегративном качестве.

Педагог-психолог осуществляет:

- Психологическую диагностику познавательных процессов учащихся
- Психологическую диагностику личностных качеств.

- Диагностику психологической и мотивационной готовности детей в школе.

Профессиональная компетентность педагога-психолога при проведении мониторинга в ОУ может распространяться на следующие параметры диагностирования школьников.

Младший школьный возраст (7-11 лет):

- Диагностика уровня адаптации
- Диагностика тревожности
- Диагностика школьной мотивации
- Диагностика агрессивности
- Диагностика познавательных способностей
- Диагностика интеллекта и умственного развития
- Диагностика межличностных отношений
- Диагностика сформированности учебных умений

Подростковый возраст:

- Диагностика уровня адаптации
- Диагностика тревожности
- Диагностика школьной мотивации
- Диагностика агрессивности
- Диагностика сформированности познавательных способностей
- Диагностика интеллекта и умственного развития
- Диагностика уровня межличностных отношений
- Диагностика склонности к девиантному поведению
- Диагностика профессионального самоопределения

Юношеский возраст:

- Диагностика уровня межличностных отношений
- Диагностика тревожности
- Диагностика школьной мотивации
- Диагностика агрессивности
- Диагностика интеллекта и умственного развития
- Диагностика склонности к девиантному поведению
- Диагностика профессионального самоопределения

2.2.2 Направление «Психопрофилактика и психологическое просвещение»

Психопрофилактика в контексте ФГОС рассматривается как приоритетное направление деятельности педагога-психолога ОУ.

Цель психопрофилактики состоит в том, чтобы обеспечить раскрытие возможностей возраста, снизить влияние рисков на развитие ребенка. Его индивидуальности (склонностей, интересов, предпочтений), предупредить нарушения в становлении личностной и интеллектуальной сфер через создание благоприятных психогигиенических условий в ОУ.

Психогигиена предполагает предоставление всем участникам образовательного процесса психологической информации для предотвращения возможных проблем.

Содействие педагогам в построении психологически безопасной среды выражается в следующем:

- оптимальное конструирование развивающего пространства;
- развитие учебной деятельности как ведущей в школьном возрасте;
- создание в ОУ благоприятного психологического климата;
- профилактика и своевременное разрешение конфликтов в ОУ;

Психологическое просвещение предполагает деятельность педагога-психолога по повышению психологической компетенции педагогов и родителей, что рассматривается как средство профилактики.

2.2.3 Направление «Развивающая работа и психологическая коррекция»

В контексте ФГОС деятельность педагога-психолога, направленная на изменения во внутренней, психологической сфере учащихся, рассматривается как развивающая. Выбор конкретной формы, технологии и содержания работы по данному направлению является результатом психологической диагностики.

Направление реализуется по следующим разделам:

- «Развивающая работа по коррекции проблем в развитии школьников (группа риска)»;
- «Развивающая работа в период адаптации ребенка в ОУ»;

- «Психокоррекционная работа с детьми с ОВЗ по индивидуальным программам» и др.

Задачи разделов выбираются и уточняются в зависимости от конкретных проявлений проблем и используемого психологического инструментария. Прежде всего, они решаются в процессе проведения циклов занятий педагогом - психологом (посредством реализации специальных рабочих программ). Во-вторых, задачи разделов реализуются через их интегрирование в образовательный процесс, организуемый педагогами ОУ, в чем педагог- психолог оказывает им помощь, выступая своеобразным тьютером, обучающим педагогов.

В технологическом аспекте данное направление деятельности предполагает широкое использование разнообразных ролевых (тренинговых) игр, в том числе психотехнических, раскрепощающих; проблемных ситуаций, разрешаемых в процессе экспериментов, дискуссий, проектов, творческих заданий и др. Ведущими выступают игровые технологии, создающие, согласно, Л.С.Выготскому, условия для спонтаннореактивной деятельности. При отборе психологического инструментария ведущим принципом является принцип целостного воздействия на личность ребенка.

Таблица 1. Направления коррекционной работы психолога

Коррекционно-развивающая работа		
Сфера развития	Диагностический критерий	Задачи коррекционно-развивающей работы
Моторная	Произвольная регуляция движений	Развитие умений: - создавать образ посредством движений, стимулировать двигательное воображение; - действовать в ограниченном временном отрезке; - снимать мышечное напряжение.
Коммуникативная	Компоненты Структуры общения (перцепция, коммуникация, интеракция)	1. Развитие умения использовать речевые и неречевые средства адекватно ситуации общения. 2. Развитие представлений о другом человеке, о разнообразных характеристиках разных людей: внешнем облике, манере поведения, особенностях речи, поступках и их мотивах. 3. Развитие умений: - устанавливать интерактивное взаимодействие - начать разговор, привлечь внимание собеседника, поддержать разговор или

		<p>сменить тему, проявлять взаимопонимание, высказывать пожелания, согласие, завершить разговор;</p> <ul style="list-style-type: none"> - вступать в продуктивный коммуникативный контакт с отличившимися по возрасту, полу, другим индивидуальным особенностям партнерами; - конструктивно разрешать конфликты.
Навыки деятельности	Навыки самоорганизации в обучающей ситуации	<p>Развитие умений:</p> <ul style="list-style-type: none"> - действовать по алгоритму, следуя указаниям на правила выполнения задачи; - осуществлять пошаговый, итоговый и перспективный самоконтроль; - составлять план выполнения задачи, создавать условия, оптимальные для ее выполнения; - выполнять последовательность действий в соответствии с речевой инструкцией и намеченным планом.
Личностная	Саморегуляция эмоций	<p>1. Развитие эмоций</p> <ul style="list-style-type: none"> - отражать в речи суждения, эмоции, побуждения, мотивы, интересы; - прогнозировать возможные последствия своих поступков. <p>2. Стимулирование способности к волевому усилию.</p> <p>3. Оптимизация эмоционального фона:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие саморегуляции эмоций; - преодоление негативных эмоциональных переживаний.
Познавательная	Восприятие: зрительный анализ и синтез	<p>1. Развитие зрительного рассматривания, зрительного анализа и синтеза.</p> <p>2. Развитие умений определять, характеризовать и сопоставлять свойства и признаки знакомых объектов.</p>
	Внимание: самоконтроль	<p>1. Развитие самоконтроля как произвольного внимания.</p> <p>2. Преодоление импульсивности.</p>

	Память: мнемичес. прием	Развитие умения использовать в мнемические приемы, приемы ассоциации, аналогии, сравнения, классификации, обобщения.
	Мышление: логические формы	1. Развитие умений выделять существенные признаки, лежащие в основе родовых обобщений. 2. Осуществление преобразования объектов в процессе как практического, так и мысленного экспериментирования.
	Воображение: операции воображения	Развитие умений: - устанавливать и объяснять с помощью взрослого ассоциативные связи между предметами; - дорисовывать начатое взрослым изображение, дополнять его деталями; - использовать незаконченную фигуру как деталь сюжетной композиции; передавать эмоциональное состояние героев, их характерные движения; - импровизировать в разных видах творческой деятельности.
Речевая	Связь мышления и речи	1. Развитие умений: логически рассуждать, объяснять, описывать, доказывать, делать выводы, обобщать сказанное; объяснять значение понятий. 2. Развитие семантической точности высказывания.

2.2.4 Направление «Психологическое консультирование»

Цель консультирования состоит в том, чтобы помочь человеку в разрешении проблемы в ситуации, когда он сам осознал ее наличие. В условиях ОУ осуществляется возрастное-психологическое консультирование, с ориентацией на потребности и возможности возрастного развития, а также на его индивидуальные варианты; с таких же позиций рассматривается консультирование родителей и педагогов. Задачами консультирования выступают:

-Оказание психологической помощи в ситуации реальных затруднений, связанных с образовательным процессом;

-Обучение приемам самопознания, саморегуляции, использование своих ресурсов для преодоления проблемных ситуаций;

- Помощь в выработке продуктивных жизненных стратегий в отношении трудных образовательных ситуаций.

Направление включает следующие разделы:

- «Консультирование по проблемам детско-родительских отношений»;

- «Консультирование по проблемам адаптации/дезаптации»;

- «Консультирование по проблемам развития детей»;

- «Консультирование по проблемам психологической готовности ребенка к обучению в школе» и др.

2.2.5 Направление «Психологическое сопровождение талантливых (одаренных) учащихся»

Одно из главных направлений работы школы – создание условий для оптимального развития одаренных детей, включая тех, чья одаренность в настоящий момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей.

Работа с талантливыми, одаренными детьми в школе, может быть реализована только в рамках общешкольной программы, и работа психолога – лишь составная часть этой программы.

Цель психологического сопровождения: содействие в выявлении, поддержке и развитии талантливых детей, их самореализации, профессиональном самоопределении, сохранении психологического и физического здоровья.

Задачи:

- совместно с другими специалистами учреждения образования определение критериев одаренных детей, выявление школьников требующих особого маршрута сопровождения;
- содействие формированию позитивной Я-концепции (самоотношения, самоуважения, самопринятия);
- развитие эмоциональной устойчивости, формирование навыков саморегуляции, преодоления стресса, поведения в экстремальных ситуациях (конкурсах, олимпиадах, экзаменах);

- содействие социализации, формированию коммуникативных навыков; содействие в повышении квалификации педагогов, работающих с талантливыми детьми.

Важнейшее положение современной психологии одаренности заключается в том, что ее развитие не может рассматриваться вне взаимодействия развивающейся личности и социального окружения. При этом подчеркивается особая роль школьного обучения в создании условий, ориентированных на особые возможности одаренных детей.

Для создания таких условий необходимы: адекватное применение методов выявления этих особенностей при разных проявлениях одаренности, прослеживание их изменений в ходе возрастного развития в зависимости от условий воспитания и обучения, помощь одаренным учащимся в решении их проблем.

В среднем общеобразовательном учреждении можно выделить следующие категории детей:

1) учащиеся с необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития при прочих равных условиях (выявляются уже в младшем школьном возрасте);

2) учащиеся с признаками специальной, умственной одаренности в определенной области науки или деятельности (выявляются в младшем школьном и подростковом возрасте);

3) учащиеся, не достигающие по каким-либо причинам успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, умственных резервов (ярко проявляют себя в старшем школьном возрасте).

Наиболее общими признаками, отличающими одаренных учеников, является отличная память, способность классифицировать информацию и категоризировать опыт. Одаренные дети умеют пользоваться накопленными знаниями, имеют большой словарный запас, используют в речи сложные синтаксические конструкции, придумывают новые слова, предпочитают чтение словарей и интеллектуальные игры.

У некоторых детей доминируют математические способности, подавляющие интерес к чтению. Одаренные дети обладают повышенной концентрацией внимания, упорны в достижении результата в сфере, которая им интересна.

У одаренных детей сильно развито чувство справедливости, личностные системы ценностей, но в возрасте двух-пяти лет они не могут четко развести реальность и фантазии: одаренные дети обладают ярким воображением, чувством юмора, постоянно пытаются решать проблемы,

которые им пока "не по зубам"; кроме того, эмоциональность таких детей порождает различные страхи, они очень эгоцентричны в общении со сверстниками, так как они не понимают, что восприятие мира у всех разное.

По мере взросления основным структурным компонентом одаренности и творческого развития талантливого ребенка становится проблемность. Она обеспечивает постоянную открытость ребенка новому, выражается в поиске несоответствий и противоречий, в собственной постановке новых вопросов и проблем, стремлении к исследовательской творческой активности.

Оригинальность составляет непрменный структурный элемент одаренности. Она выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения среди других "стандартных" решений. Общая одаренность выражается в более "быстром" обнаружении решения.

Одаренные дети как правило, более активны и всегда чем-либо заняты. Занимают себя делами, которые иногда не относятся к уроку; настойчиво преследуют поставленные перед ними цели.

Хотят знать все более подробно и требуют дополнительную информацию; благодаря многочисленным умениям способны лучше других заниматься самостоятельной деятельностью; умеют быстро выделить наиболее значимые сведения, самостоятельно найти новые источники информации; иногда ставят перед собой задачи, выполнение которых требуют много времени.

Выявление одаренных детей связано также с проблемой выделения различных видов одаренности, которые характеризуются определенными признаками. Описание признаков видов одаренности приводит А.И.Доровской в книге "Дидактические основы развития одаренности учащихся".

К методам выявления одаренных детей относятся:

- наблюдение;
- общение с родителями;
- работа психолога: тестирование, анкетирование, беседа;
- олимпиады, конкурсы, соревнования, научно-практические конференции.

Содержание работы педагога-психолога с одаренными детьми:

В начальной школе по итогам первого психодиагностического минимума и наблюдениям учителей формируется небольшая группа школьников, которых можно отнести к категории "талантливые или одаренные дети".

Психологическое сопровождение таких детей предполагает составление индивидуального маршрута, т. е. индивидуальных программ развития. Программы составляются совместно всеми субъектами учебно-воспитательного процесса (учителя, администрация, родители, социальные педагоги и т. д.). При необходимости проводится углубленная психодиагностика отдельных школьников.

Надо помнить, что тесты при всем своем многообразии не могут дать полного представления обо всех особенностях одаренного ребенка. Пакет методик подбирается с учетом индивидуальности ребенка.

Возможно использование тестов на выявление творческих способностей психологической характеристики одаренных учащихся (интеллектуальные умения, мотивация, креативность).

Выявление детей, имеющих специальные способности (музыкальные, изобразительные, физические и т. п.), проводится на основании опросов родителей, учителей, анализа продуктов деятельности во внеурочное время.

Возможно также предъявление теста- анкеты А. де Хаана и Г. Кафа. В последнее время сложился алгоритм выявления интеллектуальной и академической одаренности в школе, согласно которому результаты, демонстрируемые учащимися, должны удовлетворять высоким показателям по любым шести из восьми критериев:

- 1) оценка по групповому тесту — 95% и более;
- 2) оценка по групповому тесту способностей — 127 и больше;
- 3) оценка по индивидуальному тесту интеллекта — 125 и более;
- 4) данные опросника учителя;
- 5) данные опросника родителя;
- 6) данные самооценки ученика;
- 7) успеваемость и другие биографические материалы; 8) оценка творческих работ.

Развитие познавательной деятельности одаренных школьников осуществляется более эффективно, если есть следующие организационные условия: обучение в разных типах школ на соответствующем уровне, разнообразная внеклассная работа, индивидуализированное обучение, ускоренное обучение и обогащенные программы.

В то же время эффективность развития познавательной деятельности нивелируют следующие негативные факторы:

- 1) "дискриминация" личности одаренного учащегося из-за отсутствия необходимого дифференцированного обучения;

- 2) ориентация на "среднего" ученика;
- 3) слабый учет особенностей когнитивных стилей одаренных учащихся в учебнопознавательной деятельности;
- 4) недооценка законов творчества учителями;
- 5) наличие механизмов избегания, маскировки своих возможностей одаренными детьми из-за отсутствия условий самореализации;
- 6) сдерживающая система репродуктивных заданий, упражнений и формальных требований;
- 7) низкий уровень подготовки учителей для работы с одаренными детьми;

Для развития дивергентного мышления (мышление, связанное с творчеством, анализирующее различные аспекты, которые имеют отношение к данной проблеме) одаренных детей надо активно вовлекать в групповые занятия музыкой, ритмикой, сценическим искусством.

Функционирование в школе кружков, психологических клубов, игр типа "Что, где, когда?", направление в центры внешкольной работы дает возможность талантливому ребенку продуцировать разнообразные и необычные идеи, развивать специальные способности и ощущать при этом свою успешность.

При проведении социометрических процедур психологу важно обратить внимание на социальный статус ребенка в классе. Часто одаренные дети в начальной школе являются и лидерами (учительница его продвигает), что может вызвать неприязнь других детей.

Поэтому педагогу-психологу целесообразно при проведении групповых занятий в классе или больших психологических игр по развитию сплоченности коллектива, формированию коммуникативных навыков планировать совместные занятия одаренных детей с другими детьми, формировать социальные контакты, содействовать формированию адекватного самоотношения, стараться избегать крайностей в признании и оценке успехов учащегося.

В средней школе развитие одаренного подростка зависит в основном от педагога, его профессионализма и особенностей личности. Педагог-психолог, должен знать, что значительную роль играют методы обучения одаренных учащихся.

Для развития творческих способностей, интеллектуального потенциала наиболее практичными являются проблемные, исследовательские, поисковые, проективные методы. Важнейшее значение имеет вопросно-ответная система при обучении одаренных учащихся.

Постановка вопроса — это импульс к нахождению оригинальных решений, необычных комбинаций, к побуждению поисковой активности. Вопросы должны быть адресованы с учетом когнитивного стиля, особенностей памяти, панорамы знаний одаренного учащегося.

Ответ — это генерация новых ассоциаций и усиления познавательного интереса. К сожалению, традиционные формы и методы еще оказывают сдерживающее влияние в развитии познавательной деятельности одаренных учащихся. Преобладающее число заданий низкого мыслительного уровня, затраты времени на выполнение заданий часто не учитываются.

Успешность функционирования процесса обучения одаренных детей зависит от обогащенной индивидуализации и дифференциации, от гибкости учебного расписания, от мобильной и динамичной системы диагностики. В гимназиях, лицеях, где обучается большее количество способных детей, применяются такие формы работы, как создание групп по интересам (ответственные педагоги отбирают детей со сходными интересами и способностями).

Это проходит не только в рамках одного класса, но и в масштабе школы. Работа групп по интересам наиболее плодотворна, когда устанавливаются связи между содержанием их работы и другими видами работы школы. Полезно, когда деятельность групп по интересам является дополнением к школьной программе и способствует росту теоретических знаний учащихся.

В связи с этим психологу важно быть готовым предоставить информацию о современных психолого- педагогических технологиях, предложить игры, упражнения, развивающие разные интеллектуальные процессы.

Существенное направление деятельности педагога-психолога — психологическая подготовка учащихся к участию в олимпиадах, конкурсах, выставках. И в связи с этим — обучение навыкам саморегуляции, уверенного поведения и ориентации в новых социальных ситуациях, т. е. выработка такого качества как адаптивность.

Целесообразно направлять школьников в группы социально-психологического тренинга, в которых они обучаются умению выслушивать товарища, подыскивать убедительные доводы в подтверждение своей точки зрения, проявлять терпимость к разным мнениям.

К компетенции психолога относится также работа по сохранению психофизиологического здоровья одаренных детей. Она включает в себя мониторинг загруженности ребенка интеллектуальным или иным трудом, формирование установок на здоровый образ жизни, содействие освоению

родителями способов формирования у ребенка позитивной Я-концепции как фактора наиболее полной реализации потенциальных возможностей ребенка.

В старшей школе особую значимость приобретает деятельность по профессиональной ориентации школьников, обучению их навыкам эффективного использования времени, целеполагания, созданию временной перспективы будущего.

2.3. Взаимодействие педагога-психолога со специалистами ОУ в условиях реализации ФГОС

2.3.1 С руководителем ОУ

1. Участвует в обсуждении актуальных направлений работы образовательного учреждения, совместно с администрацией планирует свою деятельность с целью достижения поставленных педагогическим коллективом целей и задач.

2. Уточняет запрос на психологическое сопровождение воспитательнообразовательного процесса, на формы и методы работы, которые будут эффективны для данного образовательного учреждения.

3. Осуществляет поддержку в разрешении спорных и конфликтных ситуаций в коллективе.

4. Предоставляет отчетную документацию.

5. Проводит индивидуальное психологическое консультирование (по запросу).

6. Участвует в комплектовании групп с учетом индивидуальных психологических особенностей детей.

7. При необходимости рекомендует администрации направлять ребенка с особенностями развития на ПМПК.

8. Обеспечивает психологическую безопасность всех участников воспитательно-образовательного процесса.

9. Оказывает экстренную психологическую помощь в нештатных и чрезвычайных ситуациях.

2.3.2 С классным руководителем

1. Содействует формированию банка развивающих игр с учетом психологических особенностей школьников.

2. Участвует совместно с педагогом в организации и проведении различных мероприятий.

3. Участвует в проведении мониторинга по выявлению уровня сформированности психологических характеристик личности у школьников

на основании анализа представленных педагогу рекомендаций по образовательной траектории развития ребенка (в конце учебного года)

4. Оказывает консультативную и практическую помощь учителям по соответствующим направлениям их профессиональной деятельности.

5. Составляет психолого-педагогические заключения по материалам исследовательских работ и ориентирует педагогов в проблемах личностного и социального развития учащихся.

6. Организует и проводит консультации (индивидуальные, групповые, тематические, проблемные) по вопросам развития детей, а также практического применения психологии для решения педагогических задач, тем самым повышая их социально-психологическую компетентность.

7. Оказывает помощь учителям в разработке индивидуального образовательного маршрута школьника.

8. Проводит консультирование педагогов по предупреждению и коррекции отклонений и нарушений в эмоциональной и когнитивной сферах у детей.

9. Осуществляет психологическое сопровождение образовательной деятельности педагога.

10. Осуществляет психологическое сопровождение педагога в процессе самообразования.

11. Оказывает психологическую профилактическую помощь педагогам с целью предупреждения у них эмоционального выгорания.

12. Организует психопрофилактические мероприятия с целью предупреждения психоэмоционального напряжения у детей.

13. Участвует в деятельности по формированию универсальных предпосылок учебной деятельности (активизация внимания и памяти), просвещает педагогов по данной тематике.

2.3.3 С заместителем директора по воспитательной работе

Воспитательно-педагогическая деятельность разнообразна. Основным действующим лицом в ней является завуч по воспитательной работе, однако принимают участие, тесно связан с ней практически весь педагогический коллектив. Это обусловлено тем, что для достижения результата необходимо усилие многих субъектов педагогической деятельности, решение ряда педагогических задач невозможно только в рамках одной профессиональной позиции.

На наш взгляд, завучу по воспитательной работе необходимо в первую очередь сотрудничество с психологом школы, так как круг

профессиональных проблем, с которыми приходится сталкиваться каждому из них во многом схож.

Перечислим основные направления совместной деятельности:

- профилактика девиантного поведения;
- оказание помощи неблагополучной семье;
- социально-психологическое сопровождение учебно - воспитательного процесса;
- организация коррекционно-развивающей работы с детьми с особенностями психофизического развития;
- социально-психологическое сопровождение одарённых детей;
- оказание социально-психологической помощи приёмной семье;
- оказание помощи в успешной социализации детей и подростков, творческом развитии личности.

2.3.4 С родителями

Особой категорией, с которой приходится сталкиваться психологу - это родители.

По мнению Р. В. Овчаровой (1996), "главные просчеты в работе с родителями лежат в двух плоскостях: недооценка воспитательных возможностей современной семьи с ее возросшим материальным, культурным, образовательным и психолого-педагогическим уровнем; недооценка кризисного состояния семьи, трудностей, проблем, смены ее устоев от материально-экономических к социально-психологическим".

В этих условиях формируется неправильная психологическая установка педагогов и родителей в реализации их воспитательно-образовательных функций и в процессе сотрудничества. Учителя обращаются к родителям в основном лишь по вопросам успеваемости, дисциплины и, как правило, занимают менторскую позицию. Родители же совершенно равнодушно относятся к традиционной психолого-педагогической пропаганде и своей более чем скромной роли в процессе воспитания, считая, что учителям все равно не понять их проблем. При этом у каждой стороны существует позиция конфронтации: они выясняют, кто что обязан, кто что должен, кто прав, кто виноват (Овчарова, 1996).

Основные задачи педагога – психолога:

Учитывая вышесказанное, основные задачи педагога - психолога могут быть следующими:

Изменение психологической установки педагогов и родителей на повышение роли семьи в формировании личности. Необходимо, как отмечает Р. В. Овчарова (1996), вернуть семье роль домашней академии, а родителям - функцию главных воспитателей.

-Диагностика семьи, условий семейного воспитания и потребностей родителей.

-Психолого-педагогическая помощь семье, просвещение (лекции, родительские собрания и т. д.).

Методы работы: можно использовать такие методы, как анкетирование, наблюдение, беседа, методики выявления личностных особенностей родителей, диагностика родительского отношения и стиля воспитания, коррекционные программы, просвещение. Работа с родителями, как и работа с учащимися, не ограничивается только взаимодействием с психологом, значительную поддержку здесь может оказать и социальный педагог, и медицинский работник, а также преподаватели и администрация.

2.3.5 Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ

Содержание и формы работы детей с ОВЗ направлены на создание системы комплексной помощи в освоении основной образовательной программы общего образования, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию.

В основе этой работы лежит единство четырех функций: диагностики проблем, информации о проблеме и путях ее решения, консультация на этапе принятия решения и разработка плана решения проблемы, помощь на этапе решения проблемы.

Основными принципами содержания и форм работы в образовательном учреждении детей с ОВЗ являются:

- соблюдение интересов ребенка;
- системность;
- непрерывность;
- вариативность и рекомендательный характер.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ осуществляют психолог, классный руководитель, учитель-предметник.

Содержание и формы работы:

-поддержание постоянной связи с учителями-предметниками, медицинским работником, администрацией школы, родителями; -

составление психолого-педагогической характеристики учащегося с ОВЗ при помощи методов наблюдения, беседы, экспериментального обследования, где отражаются особенности его личности, поведения, межличностных отношений с родителями и одноклассниками, уровень и особенности интеллектуального развития, основные виды трудностей при обучении ребенка: составление индивидуального маршрута сопровождения учащегося, направления коррекционной работы;

- формирование такого микроклимата в классе, который способствовал бы тому, чтобы каждый учащийся с ОВЗ чувствовал себя комфортно; -ведение документации.

Для повышения качества коррекционной работы необходимо выполнение следующих условий:

-обучение детей (в процессе формирования представлений) выявлению характерных, существенных признаков предметов, развитие умений сравнивать, сопоставлять;

-побуждение к речевой деятельности, осуществление контроля за речевой деятельностью детей;

-установление взаимосвязи между воспринимаемым предметом, его словесным обозначением и практическим действием;

-использование более медленного темпа обучения, многократного возвращения к изученному материалу;

-максимальное использование сохранных анализаторов ребенка;

-использование упражнений, направленных на развитие внимания, памяти, восприятия.

Организация групповых и индивидуальных занятий, которые дополняют коррекционно-развивающую работу и направлены на преодоление специфических трудностей и недостатков, характерных для учащихся с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ДЦП.

Психофизическое развитие детей с ДЦП

Для детей с церебральным параличом характерны специфические отклонения в психическом развитии. Механизм этих нарушений сложен и определяется как временем, так и степенью, и локализацией мозгового поражения. Проблеме психических нарушений у детей, страдающих церебральным параличом, посвящено значительное количество работ

отечественных специалистов (Э. С. Калижнюк, Л. А. Данилова, Е. М. Мастюкова, И. Ю. Левченко, Е. И. Кириченко и др.) .

Внешний вид и поведение определяются формой нарушения и его тяжестью. Чаще всего, при негрубых формах спастической диплегии, или гемипарезе когда ребенок, как правило, передвигается сам, может себя обслуживать, поведение достаточно адекватно ситуации, хотя, порой, ребенок недостаточно критичен к ситуации в целом и его поведение может быть схоже с поведением ребенка более младшего возраста. В случае других форм ДЦП поведение может быть достаточно специфичным, вплоть до значительной неадекватности.

Темповые характеристики деятельности у всех детей с ДЦП значительно снижены. Порой, очень значительно и это не всегда связано с собственно двигательными нарушениями. Выражено замедлен и темп мышления, темп речи, скорость реагирования и т.п.

Работоспособность как физическая, так и умственная в подавляющем большинстве случаев значительно снижена.

Характер деятельности, ее целенаправленность и произвольная регуляция психических функций у детей с ДЦП, как правило, страдает достаточно выражено. Это объясняется системным ранним поражением ЦНС.

Адекватность и критичность ребенка в большой степени зависит от формы и тяжести проявлений, как впрочем, и особенности обучаемости. При тетраплегиях, и выраженных гиперкинетических формах ДЦП специалистам часто в процессе однократного взаимодействия с ребенком невозможно оценить этот параметр.

Обучаемость ребенка, как правило, страдает, в том числе, за счет специфики развития восприятия, памяти, внимания, но может быть вполне удовлетворительной на бытовом уровне.

Познавательная деятельность. Патологическую основу дефицитов познавательной деятельности у детей с ДЦП «...составляет парциальная системная ретардация и патологическая гетерохрония развития мозга в целом в сочетании с различными неврологическими и психопатологическими синдромами, обусловленными ранним

органическим поражением ЦНС» (Специальная психология, 2001). При этом на развитие познавательной деятельности оказывают влияние и особенности восприятия.

Внимание легко привлекается, но оно часто неустойчиво, ребенок для поддержания внимания нуждается в помощи взрослого, выражены трудности распределения внимания и его устойчивости, часто значительно затруднено переключение внимания, ребенок инертен.

Темп проявления того, что мы называем мышлением выражено замедлен, что на бытовом уровне не вполне удовлетворяет задачам адаптации в детской среде. Мыслительная деятельность инертна, значительно замедленна, тугоподвижна и страдает в различных ее звеньях – в аналитическом, синтетическом звене, звене обобщения материала, его логического анализа и т.п. Мышление на бытовом уровне тяготеет к простому, конкретноситуативному .

Особенности развития речи - чаще всего у ребенка имеют место различной степени выраженности нарушения звукопроизношения, темпа, плавности и интонационнопросодических характеристик речи. Темп речи, как и других видов деятельности, значительно замедлен. Особенности речевого развития заключаются не только в том, что оно задерживается по срокам и темпам, но и его качеству.

Особенности эмоционально-личностного развития. Дети, как правило, имеют самые разнообразные эмоциональные особенности, но проявляют их как дети более младшего возраста. Дистанцию в общении в целом часто не удерживают, но могут быть недостаточно критичны, навязчивы, не удерживают границ общения.

Безусловно, что дети с ДЦП нуждаются в индивидуализации учебного плана.

Особенности организация сопровождения ребенка с ДЦП

Выраженные двигательные расстройства и нарушения речи при детском церебральном параличе затрудняют общение этих детей с окружающими, отрицательно влияют на все их развитие, способствуют формированию негативных черт характера, появлению поведенческих нарушений, формированию острого чувства неполноценности .

Разнообразные двигательные, перцептивные, когнитивные, аффективные и речевые расстройства, как правило, сложные, иногда изолированные, но чаще сочетанные, требуют комплексной медико-психолого-педагогической коррекции.

Систематическое наблюдение за развитием учащихся в ходе учебно-воспитательного процесса, комплексное, всестороннее и целостное изучение ребенка рассматривается как основа социально-психологического сопровождения образовательного процесса детей с церебральным параличом. С учетом полученных результатов психолого-педагогического изучения ребенка корректируется образовательный маршрут, разрабатываются индивидуальные программы обучения.

Модель социально-психологического сопровождения детей с церебральным параличом имеет свою специфику, которая определяется психологическими особенностями детей, деформацией их личностного развития, иногда дисгармоничными отношениями с родителями.

Организация и содержание процесса сопровождения исходит из того, что главное отличие педагогического и психологического воздействия состоит лишь в личной близости учителя, социального педагога и психолога к ребенку. В процессе совместной работы специалистами реализуются разные цели.

Таким образом, главная задача сопровождения ребенка с церебральным параличом – помочь ему так построить познание самого себя, чтобы оно стало действенной силой благоприятного саморазвития и саморегуляции.

При составлении индивидуальных программ специалисты опираются на ряд принципов: принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей развития, единства требований к воспитанию ребенка в школьном учреждении и в условиях семьи, деятельностного подхода к развитию личности, коррекционной направленности воспитательного процесса, доступности и повторяемости предложенного материала. В ходе проведения коррекционно-педагогических занятий индивидуальная программа воспитания, обучения и развития ребенка конкретизируется и дополняется в соответствии с динамикой его развития, а также с учетом повышения педагогической компетентности родителей.

2.4.5. Психологическое сопровождение в ДОУ

Цель психологического сопровождения в ДОУ: создание условий оптимальных для каждого ребёнка, на основе личностно-

ориентированного подхода, предполагающих адаптивную, социально-образовательную среду; создание условий для становления личности каждого ребёнка в соответствии с особенностями его психического и физического развития.

Задачи:

- повышение уровня психологической культуры детей, родителей и педагогов (консультации, проведение родительских собраний, анкетирование и др.);
- изучение психофизического развития детей на протяжении всего периода обучения в детском саду для обеспечения индивидуального к ним подхода (индивидуальная диагностика: по запросам родителей, администрации, по плану);
- профилактика и коррекция отклонений в психологическом и личностном развитии воспитанников;

Направления работы педагога-психолога:

- Психолого–педагогическое изучение личности ребенка с целью определения хода его психического развития, соответствия возрастным нормам, создания программы коррекционной индивидуальной работы.
- Создание условий для полноценного психического развития ребенка.
- Формирование у педагогов потребности в психологических знаниях, желание использовать их в интересах ребенка и собственного развития.

Одной из задач психологического сопровождения является повышение уровня психологической культуры детей, родителей и педагогов (психологическое консультирование).

Консультирование чаще понимается как психологическая помощь психологически здоровым людям в совладании с различного рода внутри- и межличностными затруднениями в процессе специально организованного взаимодействия (беседы). Консультирование в образовательном учреждении проводится в единстве с другими видами деятельности. Оно имеет опосредованный характер, т.е. направлено на проблемы развития, обучения и воспитания ребенка независимо от лиц, запросивших помощь. Ребенок-дошкольник практически не выступает инициатором запроса, поэтому необходимо дифференцировать содержание запроса на проблемы лично взрослых и проблемы ребенка.

Принципы психологического консультирования - гуманность, субъектность, реалистичность, психологическая безопасность, анонимность, активность, разграничение личных и профессиональных отношений.

3. Организационный раздел

3.1. Психолого-педагогические условия

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями и интересами.

1. Личностно-порождающее взаимодействие взрослых с детьми, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку предоставляется возможность выбора деятельности, партнера, средств и пр.; обеспечивается опора на его личный опыт при освоении новых знаний и жизненных навыков.

2. Ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка, стимулирование самооценки.

3. Создание развивающей образовательной среды, способствующей физическому, социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественноэстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности.

4. Сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и продуктивной (производящей субъективно новый продукт) деятельности, то есть деятельности по освоению культурных форм и образцов и детской исследовательской, творческой деятельности; совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности.

6. Участие семьи как необходимое условие для полноценного развития ребенка школьного возраста.

7. Профессиональное развитие педагогов, направленное на развитие профессиональных компетентностей, в том числе коммуникативной компетентности и мастерства мотивирования ребенка, а также владения правилами безопасного пользования Интернетом, предполагающее создание сетевого взаимодействия педагогов и управленцев, работающих по Программе.

3.2 Материально-техническое оснащение и оборудование

Управление реализацией Программы в ОУ обеспечивается посредством административного контроля, результатами мониторинга и педагогической диагностики.

Характерной чертой контроля по реализации Программы является психологопедагогическая направленность, опора на совместную работу различных специалистов и на достижения науки.

В МБОУ созданы условия для всестороннего развития детей. Интерьер школьного учреждения отвечает санитарным требованиям и требованиям современного дизайна и эстетики оформления.

Рабочая программа педагога-психолога реализуется в условиях, обеспечивающих полноценное развитие личности учащихся на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям.

Условия психолого-педагогического сопровождения реализации рабочей программы:

- уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;
- обеспечение эмоционального благополучия через: непосредственное общение с каждым ребенком; уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;
- поддержка индивидуальности и инициативы детей через: создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности;
- использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);
- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;
- поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;
- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;
- установление правил взаимодействия в разных ситуациях: создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющими различные

(в том числе ограниченные) возможности здоровья; развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками; развитие умения детей работать в группе сверстников;

- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности через: создание условий для овладения культурными средствами деятельности; организацию видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей; поддержку спонтанной игры детей, ее обогащение; оценку индивидуального развития детей;

- защита детей от всех форм физического и психического насилия;

- поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей в психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности;

- взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

Также, в МБОУ создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению школьного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Образовательная среда МБОУ, в том числе кабинет педагога-психолога создана в таком виде, что:

- способствует охране и укреплению физического и психического здоровья детей;

- обеспечивает эмоциональное благополучие детей;

- помогает профессиональному развитию педагогических работников;

- создает условия для развивающего вариативного школьного образования;

- обеспечивает открытость школьного образования;
- создает условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности.

Кабинет является рабочим местом педагога-психолога, который создает рациональные условия для реализации основных направлений деятельности службы практической психологии в сфере образования и способствует ее успешности. Это достаточно сложное звено всей системы работы педагога-психолога, тесно связанное со всеми структурами образовательного учреждения. Кабинет практического психолога, его организация и оснащение имеют немаловажное значение в повышении эффективности психологической службы и снимают многие трудности профессиональной адаптации начинающих психологов. Именно от грамотно оснащенного рабочего места психолога во многом зависит, насколько оперативно и профессионально будет оказана психологическая помощь.

Кабинет психолога в МБОУ полностью отвечает следующим поставленным задачам:

- Содействие реализации поставленных профессиональных целей и задач педагога-психолога;
- Создание предпосылки для творческого применения наиболее эффективных методов и приемов работы педагога-психолога;
- Обеспечение позитивного настроения на взаимодействие с педагогом-психологом при консультировании всех субъектов образовательного пространства;
- Повышение эффективности просветительской, диагностической и коррекционноразвивающей работы;
- Предоставление широких возможностей для организации профилактических мероприятий, направленных на снятие психоэмоционального напряжения у детей и взрослых.

Рабочее место специалиста имеет соответствующее техническое оснащение, позволяющее экономить и максимально эффективно использовать рабочее время. Средства необходимы психологу для проведения занятий с детьми, обработки и систематизации результатов обследований, создания банка психологических данных, тщательной подготовки к проведению диагностической и коррекционноразвивающей работы и т.д.

Исходя из предъявляемых условий, кабинет был оснащен:

- методическими комплектами для диагностики, развития и коррекции детей.

Удобная и функциональная мебель, разумно подобранная и расставленная, является неотъемлемой частью интерьера психологического кабинета.

В кабинете имеются:

- рабочий стол психолога;
- шкафы для пособий, документации;

3.3 Критерии результативности деятельности педагога-психолога ОУ

- психолого-педагогическое обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательного процесса на разных возрастных этапах;
- обеспечение учета специфики возрастного психофизического развития учащихся при реализации основной общеобразовательной программы;
- достижение необходимого уровня психолого-педагогической компетентности педагогических и административных работников, родительской общественности;
- сформированность у учащихся ценностных установок на здоровый и безопасный образ жизни при определении итоговых результатов;
- обеспечение дифференцированного и индивидуализированного обучения, в том числе реализация индивидуальных образовательных маршрутов и психологического сопровождения образовательного процесса;
- функционирование системы мониторингов возможностей и способностей учащихся, выявления и поддержки одаренных детей, детей с особыми образовательными потребностями;
- сформированность коммуникативных навыков учащихся;
- вариативность уровней и форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная, развивающая работа, просвещение, экспертиза).

