



ВКЛАД Благотворительный фонд Сбербанка
В БУДУЩЕЕ

ШКОЛА
ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Социально-эмоциональное развитие детей

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Социально-эмоциональное развитие детей

Теоретические основы



 | российский учебник

ISBN 978-5-358-23199-3



9 785358 231993



ВКЛАД Благотворительный фонд Сбербанка
В БУДУЩЕЕ

ШКОЛА
ВОЗМОЖНОСТЕЙ



Социально- эмоциональное развитие детей

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ



Москва

 ДРОФД

2019



| российский
учебник

УДК 373.2.025
ББК 74.102
С32

Авторы:

Е. А. Сергиенко, доктор психологических наук, профессор;
Т. Д. Марцинковская, доктор психологических наук, профессор;
Е. И. Изотова, кандидат психологических наук, профессор;
Е. И. Лебедева, кандидат психологических наук;
А. Ю. Уланова, кандидат психологических наук;
Е. М. Дубовская, кандидат психологических наук, доцент

Сергиенко, Е. А.

С32 Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы / Е. А. Сергиенко, Т. Д. Марцинковская, Е. И. Изотова и др. — М. : Дрофа, 2019. — 248 с. : ил. — (Российский учебник).

ISBN 978-5-358-23199-3

В пособии представлены теоретико-методологические обоснования образовательной программы «Социально-эмоциональное развитие детей», созданной коллективом российских авторов. Даны основные психологические характеристики детей дошкольного и школьного возраста, подробно рассматриваются вопросы их социально-эмоционального развития, краткий обзор различных зарубежных и отечественных программ социально-эмоционального развития. Книга поможет каждому учителю эффективно подойти к реализации практической части программы. В конце пособия приводится список рекомендуемой литературы.

УДК 373.2.025
ББК 74.102

ISBN 978-5-358-23199-3

© Художественное оформление ООО «Корпорация
«Российский учебник», 2019
© Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| Введение | 5 |
| Методологические основания программы | 11 |
| 1 Возрастные особенности детей дошкольного, младшего школьного возраста и подростков | 14 |
| Общая психологическая характеристика дошкольного детства | 17 |
| Познавательное развитие | 18 |
| Личностное развитие | 22 |
| Эмоциональное развитие | 25 |
| Общение со сверстниками и взрослыми | 26 |
| Современный дошкольник | 30 |
| Ориентиры психического развития дошкольников | 40 |
| Общая психологическая характеристика младшего школьника | 45 |
| Кризис 6–7 лет | 46 |
| Познавательное развитие | 48 |
| Личностное развитие | 54 |
| Эмоциональное развитие | 56 |
| Общение со сверстниками и взрослыми | 59 |
| Современный младший школьник | 61 |
| Ориентиры психического развития младших школьников | 64 |
| Общая психологическая характеристика младшего подросткового возраста | 67 |
| О подростковом возрасте в целом | 68 |
| Влияние перестройки организма на психологию младших подростков | 72 |
| Кризис младшего подросткового возраста | 78 |
| Личностное развитие | 80 |
| Познавательное развитие. Подросток в образовательной системе | 83 |
| Эмоциональное развитие | 87 |
| Общение со сверстниками и взрослыми | 89 |
| Современный младший подросток | 98 |
| Ориентиры психического развития младших подростков | 106 |

| | |
|--|------------|
| Общая психологическая характеристика старшего подросткового возраста | 109 |
| Особое значение старшего подросткового возраста | 110 |
| Когнитивное развитие | 116 |
| Эмоциональное развитие | 118 |
| Общение со сверстниками и взрослыми | 120 |
| Личностное развитие | 123 |
| Проблемы, характерные для подросткового возраста | 127 |
| Современный старший подросток | 140 |
| Ориентиры психического развития старших подростков | 146 |
| 2 Представления о социализации эмоций в отечественной психологии | 148 |
| Эмпатия | 153 |
| Эмоциональная регуляция и ее механизмы | 156 |
| Произвольная регуляция переживания и выражения эмоций | 160 |
| Вербальное обозначение эмоциональных явлений (эмоциональный словарь) | 164 |
| Индивидуальные характеристики эмоциональной сферы | 167 |
| 3 Социально-эмоциональное развитие детей с позиции модели психического | 174 |
| Распознавание и понимание эмоций | 178 |
| Возрастная периодизация развития модели психического. Понимание желаний, мнений, обмана | 187 |
| Развитие понимания психического мира и социализация | 196 |
| Модель психического и моральное развитие | 199 |
| Эмоциональный интеллект | 201 |
| 4 Сравнение современных программ социально-эмоционального обучения | 206 |
| Зарубежные программы | 209 |
| Отечественные программы | 223 |
| 5 Авторская программа социально-эмоционального развития детей (СЭР) | 232 |
| Глоссарий | 239 |
| Рекомендуемая литература | 245 |

Введение



В результате цифровой революции на рынке труда произошли серьезные изменения. Под влиянием роботизации и автоматизации производственных процессов, разработок в области искусственного интеллекта вытесняется множество профессий. В этих условиях все большую актуальность приобретает владение навыками, отличающими человека от машины, среди которых открытость новым знаниям, умение критически мыслить, креативно решать задачи, способность эффективно общаться, работать в команде, готовность учиться и переучиваться. Растет потребность в профессионалах, обладающих универсальными компетенциями, «навыками XXI века» — когнитивными, социальными, метакогнитивными, умеющих видеть ситуацию в целом, управлять своими эмоциями.

Между тем предметное содержание отечественного образования сегодня не во всем удовлетворяет современным требованиям жизни. Чтобы выпускники школ и вузов были готовы к работе, жизни и самореализации в XXI веке, необходимо обновление образовательной системы, в том числе посредством выполнения инновационных задач развития детей не только в познавательной и личностной сферах, но и в системе общения, взаимодействия с миром взрослых.

Формирование в России постиндустриального общества, процесс всеобщей информатизации и усиление роли средств массовой информации как важнейшего института социализации, широкий диапазон информационных и образовательных ресурсов — все это открывает новые перспективы образования и самообразования личности, управления качеством образования.

Достижения цивилизации открывают ребенку новые возможности с первых месяцев его жизни.



■ Расширяется диапазон электронных информационных и образовательных ресурсов



■ Появляются новые формы и виды информационной продукции для детей



■ Улучшается материальное обеспечение детей в большинстве семей и в образовательных учреждениях



■ Повышается внимание к образованию детей со стороны родителей и государства



■ Совершенствуется система образования

ВОЗМОЖНОСТИ

В то же время характерные для современного общества изменчивость, неопределенность и множественность социальных и экономических контекстов развития, активное влияние СМИ и Интернета как значимых институтов социализации вместе с позитивными факторами, стимулирующими психическое развитие детей, несут конкретные риски.

Риски развития

■ Разный материально-экономический уровень жизни

■ Угроза утраты единого образовательного пространства

■ Рост количества детей с проблемными вариантами развития

■ Утрата преемственности уровней общего образования

■ Трансформация сложившихся форм социализации

Все это подчеркивает актуальность задачи создания развивающих программ, направленных на снижение перечисленных рисков и формирование основы для разработки индивидуальных траекторий социализации, что подразумевает гармоничное соединение индивидуальных особенностей ребенка с развитием его познавательных, коммуникативных и эмоциональных способностей, оптимизирующих процесс общения со взрослыми и сверстниками и в целом процесс активного вхождения в мир взрослых.

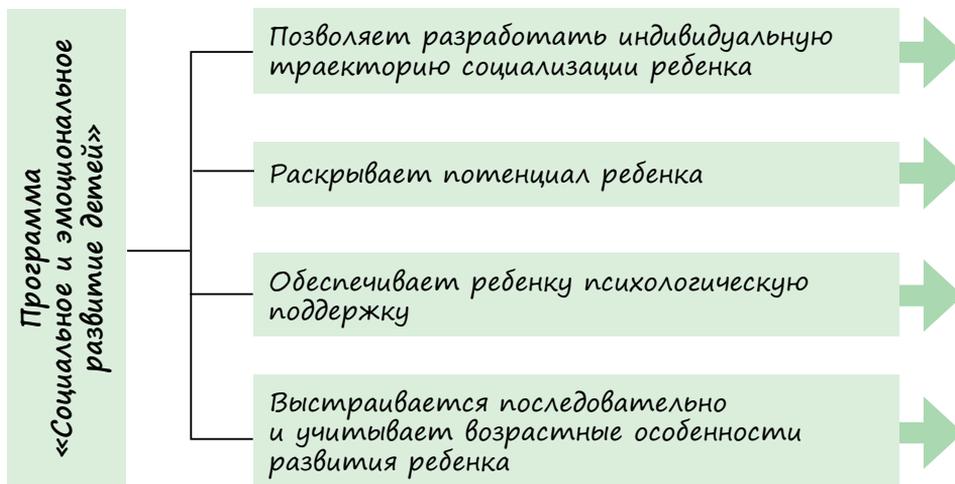


Именно персонализированное компетентностное образование позволяет развить навыки каждого ребенка, подготовить его к успешной жизни в постоянно меняющихся условиях, научить нести ответственность за свой выбор.

Для более полного раскрытия потенциала детей, развития их личностной и эмоциональной сферы, коммуникативных способностей и формирования универсальных способов познания и освоения мира необходима система всеобъемлющей психологической поддержки, которая будет построена с учетом поддержания преемственности, тесной логической связи на всех уровнях образования.

Для решения данных задач Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее» в 2016 году в рамках направления «Современное образование» инициировал разработку образовательной программы «Социальное и эмоциональное развитие детей». Ее авторами стали отечественные ученые под руководством доктора психологических наук, профессора Е. А. Сергиенко.

Целью этой образовательной программы является внедрение социально-эмоционального обучения в образовательный процесс российских школ и дошкольных учреждений. Программа опирается на теоретический синтез зарубежных концепций развития эмоционального и социального интеллекта и положения отечественной психологии о развитии ребенка.



Программа представлена в виде четырех учебно-методических комплектов: для дошкольников, учеников начальной, основной и средней школы. Состав учебно-методического комплекта для каждого уровня образования:

- ▶ методическое пособие для педагогов, содержащее описание программы обучения, возрастных особенностей обучающихся и технологии работы по программе;
- ▶ рабочие материалы для детей, постеры;
- ▶ материалы для родителей;
- ▶ дополнительные материалы.



Предлагаемая программа социально-эмоционального развития рассчитана на работу с детьми, начиная с дошкольного и заканчивая старшим подростковым возрастом, и исходит из положений Федерального



Дошкольники

закона «Об образовании в Российской Федерации», определяющих место различных возрастных периодов в структуре формирования стратегий обучения и воспитания.

В настоящее время **дошкольное образование** является полноценным уровнем общего образования наряду с начальным, основным и средним. Это положение, зафиксированное в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), имеет значение для построения новых развивающих и образовательных программ. Именно в дошкольном детстве закладываются основы структуры личности ребенка, его социокультурной идентичности и отношения к миру и обществу. Миссия дошкольного образования во многом состоит в подготовке ребенка к полноценной деятельности в новом изменяющемся мире, формировании активной индивидуальной и творческой позиции, нравственных ценностей и норм, помогающих позитивной социализации.

В положениях закона об образовании, определяющих место **младшего школьного возраста** в структуре формирования стратегий обучения и воспитания, подчеркивается ведущая роль данного возраста в когнитивном и социальном развитии ребенка. Именно в этот период закладываются основы его целенаправленного обучения и развития когнитивного потенциала. При поступлении в школу существенно расширяется сеть социальных контактов детей, появляется новый институт социализации (школа) и новые значимые группы идентификации (преподаватели и сверстники).

Особенностью начального обучения является расширение роли внеурочных программ и программ дополнительного образования. Увеличивается и значение социальной работы с детьми, особенно после основных занятий, что дополнительно подтверждает потребность в новых программах, направленных на оптимизацию вхождения детей в широкое социальное пространство, в мир взрослых.

Важнейшими задачами как **младшего**, так и **старшего подросткового возраста** являются формирование чувства взрослости и социальное развитие. В этот период закладываются основы будущей самостоятельной жизни человека, его личностного и профессионального роста. При переходе в среднюю школу все более расширяется и изменяется сеть социальных контактов детей, а статус школы как института социализации начинает осмысливаться и изменяться под влиянием оценки педагогов и ценностей учебного заведения.

Программа «Социально-эмоциональное развитие детей» отвечает не только актуальным задачам, сформулированным новыми ФГОС, но и требованиям, зафиксированным в законе об образовании:

- ▶ учитывать новую социальную ситуацию развития современных детей;
- ▶ способствовать обеспечению высокого качества психолого-педагогического процесса школе;



Младшие школьники



Младшие подростки

Старшие подростки

- ▶ способствовать обеспечению результативности образования и воспитания, адекватного ожиданиям семьи и общества;
- ▶ обеспечивать вариативность развивающих и общеобразовательных программ, а также индивидуальных траекторий развития детей.

Новое социальное пространство развития, задача подготовки детей к успешной жизни в быстро меняющемся мире требуют не только некоторого преобразования инфраструктуры и содержания действующей системы образования, но и формирования нового мировоззрения и повышения квалификации обучающихся ребенка взрослых, обновления способов взаимодействия между детьми и взрослыми, пересмотра идеи, целей и задач современного образования как таковых. Акценты смещаются с передачи знания и опыта предыдущих поколений на раскрытие потенциалов и энергии, присущих самому ребенку. Поэтому ведущей тенденцией развивающих программ на всех этапах образования должна стать интеграция индивидуального подхода, идея универсальности социализации, которая создает основы постижения ребенком базовой культуры и открывает широкие возможности для его дальнейшего саморазвития.

С учетом всего вышеперечисленного и была создана предлагаемая программа социально-эмоционального развития детей.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОГРАММЫ

Программа разработана на основании культурно-исторического, субъектного подходов, теории деятельности, теории эмоционального интеллекта, а также модели психического.

| Основание программы | Важные положения |
|--|---|
| КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ | Дает основу для понимания специфики социального пространства, целей и задач на каждом конкретном этапе развития дошкольного детства |
| ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД) | Согласно этой теории, развитие ребенка осуществляется в процессе его активного взаимодействия с окружающими людьми, предметами, социальной и естественной средой; ребенок обучается и воспитывается в процессе деятельности. Эта концепция помогает выстроить иерархию и определить задачи деятельности детей |

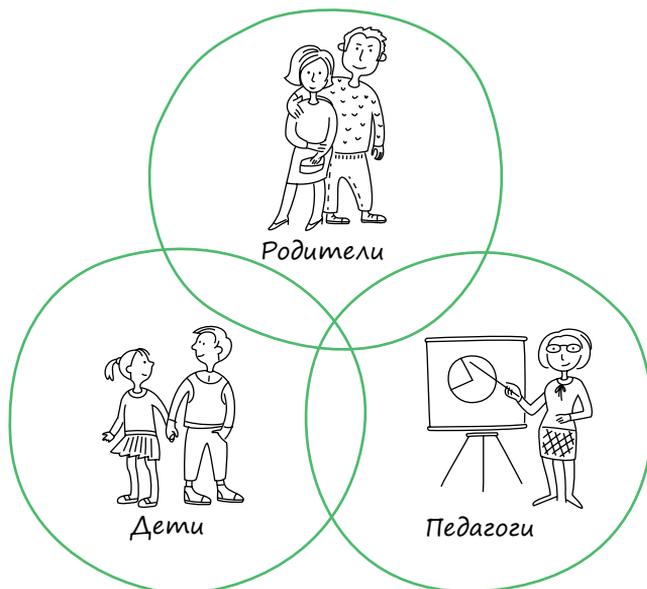
| Основание программы | Важные положения |
|---|--|
| Субъектный подход | Делает акцент на индивидуальность и полноправное участие ребенка в процессе обучения и воспитания. Ребенок не объект, а субъект обучения и воспитания |
| Теория эмоционального интеллекта (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо) | Исходит из единства эмоций и интеллекта, указывает на важнейшее значение некогнитивных ресурсов развития человека, за счет которых растет как его общечеловеческий потенциал, так и потенциал обучения и эффективной реализации. Под <i>эмоциональным интеллектом</i> обычно понимают способность воспринимать и выражать эмоции, понимать и объяснять намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, видеть причинно-следственные связи, регулировать эмоции (других людей и свои собственные), учитывать знания об эмоциональных состояниях в поведении, использовать знания об эмоциональном мире в решении повседневных задач |
| Модель психического (THE THEORY OF MIND) | Предполагает возможность «чтения», понимания социального мира, психического мира – своего и других людей (намерений, желаний, чувств, мыслей и т. п.). Без развития этой способности невозможны ни социализация, ни усвоение социальных правил и норм, ни адаптация к меняющимся условиям социальных отношений |

Важным методологическим основанием также является *междисциплинарный подход*, который позволяет рассматривать развитие личности ребенка в единстве его эмоционально-личностных, познавательных и поведенческих качеств.

Для полноценной реализации потенциала развития каждого ребенка необходимо изменение социального статуса дошкольного образования как условия формирования базовой культуры детей, их позитивной социализации и личностного роста в условиях информационного общества. На смену парадигме «знаний–умений–навыков» приходит признание основной ценностью образования становление и развитие личности в ее индивидуальности, уникальности, неповторимости. Таким образом, в отношении ценностных ориентаций программа «Социально-эмоцио-

нальное развитие детей» формирует развивающую образовательную среду как ресурсный потенциал и зону возможностей ближайшего развития детей младшего школьного возраста и подростков, реализация которых определяется индивидуально-личностными и возрастными особенностями ребенка. В программе отражена система условий социализации и развития детей (включая формы сотрудничества и общения), ролевые и межличностные отношения всех участников образовательного процесса – педагогов, детей, родителей.

РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЛЯ ВСЕХ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА



Основой программы в этой сфере является концепция *социокультурной модернизации образования как института социализации* (А. Г. Асмолов); одна из целей работы по программе – структурирование гармоничных и дополняющих друг друга взаимодействий между семьей и вариативными дошкольными учреждениями, конструирование наиболее адекватных возрасту образов действительности и способов деятельности с предметами окружающего мира.

1

Возрастные особенности детей

дошкольного,
младшего

школьного возраста
и подростков





СТАРШИЕ ПОДРОСТКИ



МЛАДШИЕ ПОДРОСТКИ



МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ



ДОШКОЛЬНИКИ



○ → Дошкольный возраст (3–7 лет) — время стремительного преобразования ребенка. Активно развиваются познавательные процессы (речь, мышление, память, воображение), эмоционально-волевая сфера; ребенок все больше осознает себя, свои желания и чувства, меняется характер его общения со взрослыми и сверстниками. В рамках этого возраста выделяется три периода: младший дошкольный возраст — от 3 до 4 лет; средний дошкольный возраст — от 4 до 5 лет; старший дошкольный возраст — от 6 до 7 лет.

Одной из главных особенностей дошкольного возраста является начало развития *произвольности поведения*. Это означает, что ребенок постепенно обретает способность управлять своими действиями, контролировать их.

Общая психологическая характеристика дошкольного детства

- Познавательное развитие

- Личностное развитие

- Эмоциональное развитие

- Общение со сверстниками
и взрослыми

- Современный дошкольник

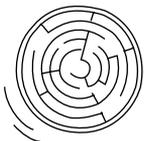
- Ориентиры психического
развития дошкольников

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ



В дошкольном возрасте активно развивается **умение классифицировать объекты по перцептивным признакам**. Дети могут выделять различные свойства предметов и упорядочивать группы предметов по величине, цвету, форме и др. Операции сравнения по форме, цвету и размеру могут проводиться уже в младшем дошкольном возрасте, а к моменту достижения старшего дошкольного возраста появляется способность вычленять в сложных объектах простые формы и создавать из простых форм сложные объекты. Совершенствуется ориентация в пространстве.

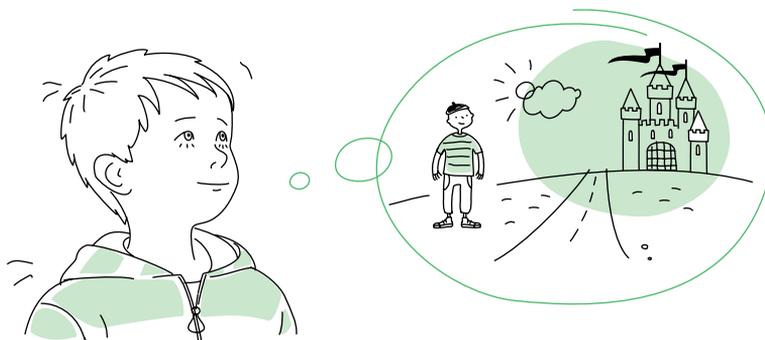
Развиваются **внимание и память**. По просьбе взрослого младшие дошкольники могут запомнить 3–4 слова и 5–6 названий предметов, стихотворения, отрывки из произведений. К старшему дошкольному возрасту увеличивается объем памяти, возможно запоминание уже до 7–8 названий предметов. Постепенно начинает складываться **произвольная память**: дети могут принять задачу на запоминание, выучить стихотворение и т. д. Продолжают развиваться устойчивость, распределение, переключаемость внимания.



В этот период у детей уже достаточно развито **наглядно-действенное и образное мышление**. Словесно-логическое мышление начинает интенсивно развиваться к 6–7 годам. Дошкольники используют простые схематизированные изображения для решения несложных задач, могут строить по схеме, решать лабиринтные задачи. В старшем дошкольном возрасте они способны не только решать задачу в наглядном плане, но и совершать преобразование объекта и т. д. Доступны простые обобщения, объекты группируются по признакам, которые могут изменяться. Старшие дошкольники легко группируют объекты сразу по двум признакам, например по цвету и форме, и т. д. Они уже способны рассуждать и объяснять причинно-следственные связи, если анализируемые отношения не выходят за пределы их наглядного опыта. Наиболее значимую роль играет образное и схематическое мышление.



Активно развивается **воображение**, что особенно проявляется в игре; дети могут сочинять оригинальные и последовательные истории.



Л. А. Венгер, исследовавший развитие взаимосвязи между восприятием и мышлением в дошкольном возрасте, написал о существовании модельной формы мышления, промежуточной между образной и логической, и показал, что для нее важны рисование и в особенности конструирование, стимулирующие переход образного мышления на более высокий уровень схематического мышления. Так, если при образном мышлении в процессе обобщения или классификации предметов дошкольники могут опираться не только на существенные, но и на второстепенные их качества, то схематическое мышление предполагает формирование умения детей выделять основные параметры ситуации и качества предметов, на основании которых производится классификация и обобщение. Однако эта возможность существует у детей лишь в том случае, когда предметы присутствуют в наглядном плане, в виде схем или моделей, которые и помогают отделить главные признаки от второстепенных. Если ребенок может вывести понятие на основании только словесного описания предмета или ситуации, без опоры на внешнюю схему правильно систематизировать предметы, то процесс его мышления является уже словесно-логическим и проходит во «внутреннем плане».

Вопросами формирования памяти и мышления занимался П. П. Блонский, показавший, что это взаимосвязанные процессы. В дошкольном возрасте память влияет на мышление и определяет его ход, поэтому для дошкольника думать и припоминать — сходные процессы. Начиная с младшего школьного возраста имеет место обратное влияние: хорошо запоминается лишь то, что ребенок хорошо понял.

Развитие интеллекта в дошкольном возрасте подробно изучал Ж. Пиаже. Он установил многие основные закономерности развития мышления, в том числе эгоцентризм (неумение понять чужую точку зрения), синкретизм (нерасчлененность детского понятийного мышления), трансдукция (умозаключение как переход от частного к частному, минуя об-



щее), артифициализм (искусственность, созданность мира), анимизм (одушевленность живого и неживого), нечувствительность к противоречиям. Его исследования показали, что к концу дошкольного возраста у детей появляются обратимые мыслительные операции и преодолевается эгоцентризм.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Ж. Пиаже задавал детям простые вопросы, в которых надо было посмотреть на ситуацию с точки зрения другого человека. Например, он спрашивал ребенка, сколько у того братьев, а услышав ответ: «У меня два брата», задавал следующий вопрос: «А сколько братьев у твоего старшего брата?» Как правило, дети 3–4 лет терялись и отвечали, что у брата только один брат, забывая при этом себя.

В более сложном эксперименте детям предлагался макет с тремя горами разной высоты, на вершинах которых были расположены разные предметы — дом, дерево и т. д., и фотографии гор. Исследователи просили детей выбрать такую фотографию, где все три горы видны в том положении, в котором их видит ребенок в данную минуту. С этим заданием справлялись даже трех-четырёхлетние дети. Но затем с другой стороны макета ставили куклу, и экспериментатор просил ребенка выбрать фотографию, которая соответствует точке зрения куклы. С этим заданием дети уже не могли справиться: даже ребята старшего дошкольного возраста снова выбирали ту фотографию, которая отражала их позицию перед макетом, но не позицию куклы.

Однако, как показали дальнейшие исследования, в более знакомых и понятных ситуациях познавательный эгоцентризм может быть преодолен ребенком к 5 годам. В этом возрасте некоторые дети уже могут понять чужую позицию, увидеть мир глазами другого человека (например, выбрать картинку лабиринта с точки зрения разных игрушек). При этом познавательной децентрации предшествует эмоциональная, то есть сначала у ребенка появляется способность понимать эмоциональное состояние другого человека даже в том случае, если оно диаметрально противоположно его собственному в данный момент. Как правило, эта способность формируется к 4,5–5 годам, когда дошкольники уже отличают свои желания от желаний окружающих (взрослых, сверстников).

Не менее важно и появление обратимости к концу этого возрастного периода. Результаты исследований привели Ж. Пиаже к выводу, что до 7 лет дети находятся на дооперационной стадии интеллектуального развития, то есть их внутренние мыслительные операции начинают формироваться, но они еще несовершенны, необратимы. К 7 годам дошкольники начинают правильно решать предложенные задачи, однако их ло-



гическое мышление связано с конкретными проблемами: формальная логика у них только начинает развиваться.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

При проведении диагностики уровня развития мышления и восприятия в дошкольном возрасте необходимо обращать внимание на то, как дети обследуют предметы. Большое значение для психического развития в этом возрасте имеет *игровая деятельность*. Многие ученые отмечали влияние игры на становление поведения детей, развитие речи и познавательных функций.

ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ИГРОВАЯ

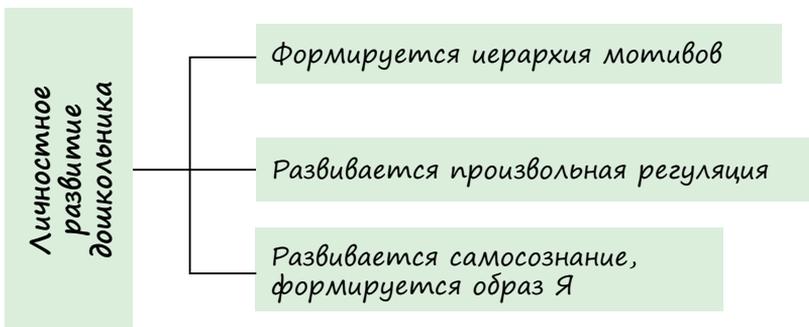


Д. Б. Эльконин выделил *структуру игровой деятельности*, в число основных элементов которой входят сюжет (во что играют), содержание (как играют), роль, воображаемая ситуация, правила, игровые действия и операции, игровые отношения. Большое значение в игре имеет не воображаемая ситуация, но роль, которая предоставляет ребенку возможность овладеть своим поведением, так как в ней скрыты правила поведения в данной игре. Д. Б. Эльконин показал не только структуру и этапы развития игры, но и ее огромное значение для формирования психических функций и личностных качеств ребенка, что и дало ему возможность доказательно говорить о *ведущей роли игровой деятельности в дошкольном возрасте*.

Игра стимулирует развитие рефлексии и произвольности у детей. Возможность посмотреть на себя со стороны, услышать мнение сверстников о степени успешности исполнения игровой роли позволяет детям лучше понять себя, делает их самооценку более объективной. Коррекция со стороны участников игры помогает ребенку лучше выстраивать свои ролевые действия и отношения с партнером. Исследования также показали, что принятие на себя роли повышает произвольность детей и в поведении (сохранение определенной позы), и в запоминании (сохраняется большее количество информации).



ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ

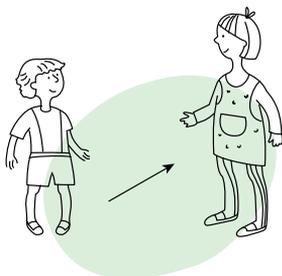


В течение дошкольного периода возрастает независимость детей от окружающей ситуации, их поведение определяется *мотивами*, которые *начинают складываться в определенную иерархию*, пока еще не осознаваемую ребенком.

По данным Л. И. Божович, именно в этом возрасте дети начинают осознавать себя субъектами в системе социальных отношений, у них формируется внутренняя позиция, которая отражает степень их удовлетворения собственным местом в этой системе.

Умение соподчинять мотивы выявляется в ситуации выбора и там, где непосредственные желания ребенка сдерживаются различными ограничителями, например запретом взрослых, собственным контролем (произвольностью), который становится возможен после 5 лет. В младшем дошкольном возрасте поведение ребенка складывается почти целиком из импульсивных поступков, но постепенно количество волевых проявлений возрастает, и только в старшем дошкольном возрасте ребенок становится способным к сравнительно длинным волевым усилиям. Со временем развивается целенаправленность действий.

Младший дошкольный возраст: импульсивные поступки



Старший дошкольный возраст: произвольное поведение

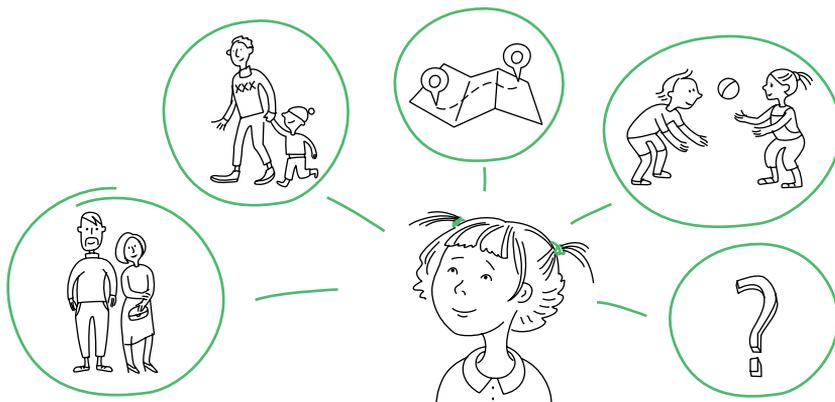
Внеситуативное соподчинение мотивов, позволяющее дошкольникам преодолевать свои желания и действовать по нравственному мотиву «надо», — один из механизмов **произвольной регуляции**. Нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Их



преобладание ребенком сознательно не определяется: дети старшего дошкольного возраста характеризуются «непроизвольной произвольностью», которая обеспечивает относительную устойчивость их поведения.

При адекватном возрасту развитию эмоциональной регуляции игровой мотив ее активизации является доминантным по отношению к ряду других мотивов (познавательный, коммуникативный). Игру ребенка дошкольного возраста можно рассматривать как средство развития произвольности эмоциональных процессов.

В дошкольном детстве развивается *самосознание*, представление о себе, включающее осознание собственных личностных качеств, способностей, причин успехов и неудач; постепенно складывается *образ Я*. Сначала дети идентифицируют себя по объективным признакам — пол, страна, затем называют основные социальные роли.



Одним из условий бесконфликтного развития личности является положительное эмоциональное отношение к себе в сочетании с точным и полным знанием себя, то есть человек должен осознавать свои хорошие и плохие качества, свои достоинства и недостатки, уметь оценивать себя адекватно. Самооценка достаточно устойчива и часто неосознанна. От ситуации, от выполняемой деятельности зависит уровень притязаний: в одних условиях человек может притязать на самую высокую оценку, в других — не претендовать ни на что. Уровень притязаний почти всегда осознан, что также отличает его от самооценки.

При исследовании структуры личности ребенка необходимо помнить и о разнице между *индивидуальными качествами* и *качествами личности*.



Индивидуальные качества связаны главным образом с индивидуальными выраженными способностями и особенностями; качества личности формируются при жизни и зависят в значительной степени от социального окружения. Поэтому можно только пытаться помочь ребенку развить его способности, создать индивидуальный, основанный на его особенностях стиль деятельности и общения, который активизирует положительные черты его индивидуальности, по возможности нейтрализует отрицательные.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Индивидуальные особенности определяются, в частности, динамическими характеристиками: ребенок может быть импульсивным — действовать спонтанно, без предварительной оценки ситуации — или, наоборот, рефлексивным — склонным досконально разобраться во всем, прежде чем начать делать что-то. Он может быть пластичным — быстро переключаться с одной деятельности на другую, с одного настроения на другое — или же ригидным — излишне задерживаться за каким-нибудь занятием, с трудом начинать новое дело, когда не закончено старое, придерживаться сложившихся стереотипов. Он может быть открытым миру (экстравертированным) и доверять окружающим или закрытым (интровертированным), настороженно относиться к новым людям и ситуациям и т. д.

Сочетание индивидуальных качеств уникально в каждом человеке и во многом определяет его поведение, характер общения с окружающими, отношение к самому себе. В то же время эти качества являются условиями, формирующими структуру личности.

Характеризуя *проблемы*, возникающие в процессе психического развития детей, чаще всего говорят об *агрессивности* и *тревожности*. Агрессивность (как и тревожность) сама по себе не может быть ни плохой, ни хорошей и в условиях преодоления препятствия, отстаивания своего мнения помогает человеку добиться нужных результатов, организовать деятельность. Это качество — необходимый компонент лидерства. В то же время агрессивное поведение оценивается как отрицательное, как отклоняющееся. Различают *агрессивное поведение*, или *агрессию* (но не агрессивность), которое часто проявляется в конфликтности, стремлении силой добиться желаемого, даже в жестокости, и *агрессию от тревоги*, суть защитную реакцию, но проявляющуюся точно как агрессивное поведение в конфликтности, драках, нарушении правил поведения. *Тревожность* также может стать тревогой, беспокойством, которые снижают качество жизни человека и его близких. Но тревожность может и помогать человеку, улучшая его реакции, повышая наблюдательность, организацию деятельности, способствуя формированию нужных знаний и умений с целью предвосхищать опасные и нежелательные ситуации.



ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Содействие

Нравственные критерии Общественные мотивы

Произвольность эмоциональных процессов

Эмоциональная коррекция поведения Эмоциональная идентификация

Сочувствие Произвольное выражение эмоций

Сложные переживания Эмпатия Эмоциональное превосходство

Эмоциональная децентрация

Отношения Мотивационные тенденции

Эмоциональные представления

Сопереживание

В течение дошкольного периода дети все лучше идентифицируют эмоции. Они успешно различают мимические выражения радости, гнева, печали и страха, причем одни эмоции распознаются и классифицируются легче, а другие — труднее. Лучше всего определяется выражение радости, затем — печали и позже — гнева. Детские возможности достоверно проявлять лицевую экспрессию и мимически выражать эмоции шире, чем их точность в распознавании эмоций. Подобно младенцам, дошкольники проще распознают позитивные эмоции, чем негативные. Способности к проявлению и распознаванию связаны: дети, которые ясно выражают эмоции, так же успешно узнают эмоциональные экспрессии.



Дошкольники могут не только привести в пример возможные причины той или иной знакомой им эмоции, но и предсказать дальнейшее поведение человека, исходя из его настоящего эмоционального состояния. Так, например, четырехлетние дети делают вывод, что рассерженный ребенок может ударить кого-нибудь, а радостный, скорее всего, согласится поиграть.

С возрастом у детей постепенно расширяется представление об эмоциях. Например, они узнают, что в действительности человек не всегда



чувствует то, что кажется по выражению его лица, что его аффективная реакция на какое-нибудь событие может находиться под влиянием более раннего эмоционального опыта и что люди могут выражать две конфликтующие эмоции более или менее одновременно. Происходит динамика эмоциональных процессов, взаимосвязанных с регуляцией деятельности, с социальными переживаниями. Меняется и место эмоций во временной структуре детской деятельности. Если на ранних этапах развития ребенка эмоции возникают в виде непосредственной оценки воспринимаемой ситуации, то в более позднее время они могут появляться до выполнения действия в форме эмоционального предвосхищения его возможных последствий.

С развитием произвольности возрастает способность к регуляции эмоций: непроизвольное эмоциональное реагирование трансформируется в произвольное выражение эмоций. Постепенно растет эмоциональная устойчивость детей, становится возможна *эмоциональная коррекция поведения*. Как средство развития произвольности эмоциональных процессов можно рассматривать игру. К моменту достижения старшего дошкольного возраста произвольность распространяется и на другие виды деятельности (коммуникативную, учебную).

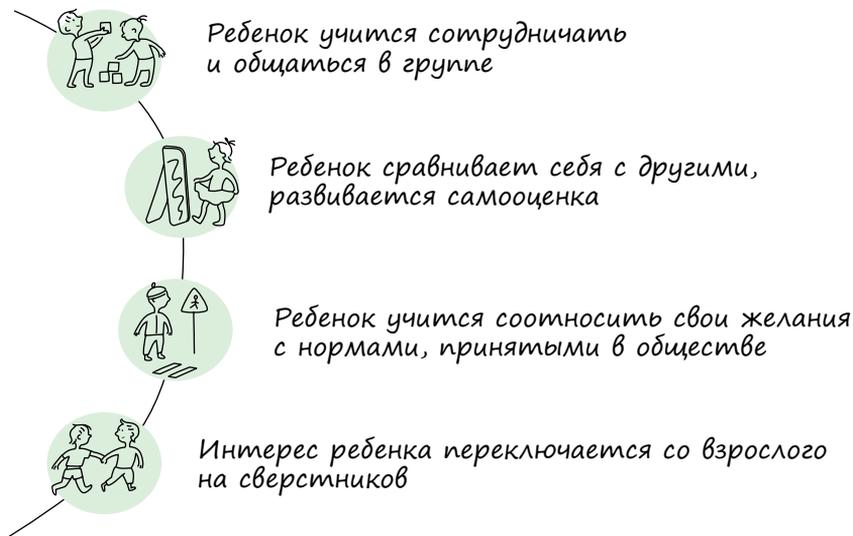
На протяжении развития ребенка появляются новые сложные формы социальных переживаний — *сопереживание, сочувствие, содействие* другому человеку, необходимые для совместной деятельности и общения. Развивается способность к эмпатии. В течение дошкольных лет происходит постепенное углубление понимания как своих, так и чужих эмоциональных переживаний. Старшие дошкольники уже могут провести различия между субъективными переживаниями разных людей, а в некоторых случаях и объяснить причины и последствия тех или иных эмоциональных реакций.

ОБЩЕНИЕ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ

В дошкольном детстве впервые внимание ребенка начинает переключаться со взрослого на сверстников, интерес к общению с которыми постепенно увеличивается. В процессе взросления избирательность в общении со сверстниками возрастает: если в 3–4 года дети достаточно легко меняют партнеров, то с 6–7 лет они стараются общаться с конкретными ребятами, которых трудно заменить даже в том случае, если это общение не устаивает взрослого.

Развивается *групповая дифференциация*: в группе появляются лидеры, которые умеют организовать деятельность детей, таким образом вызывая их симпатию.





В процессе общения со сверстниками изменяется самооценка детей, которая становится более адекватной. Сравнивая себя с другими детьми, ребенок более точно представляет свои возможности, которые он демонстрирует в разных видах деятельности и по которым его оценивают окружающие. На формирование самооценки также влияют отношения с родителями. Родители должны ухаживать за детьми, не нарушая их истинной самооценки и помогая их социализации. Однако в реальности так бывает не всегда. Поэтому уже в раннем и дошкольном возрасте ребенок может отчуждаться от своей истинной самооценки, что приводит к отклонениям в процессе становления его личности и общения с другими людьми.

О значении общения и социального окружения в становлении личности ребенка писали многие психологи. Так, А. Адлер считал, что большое значение в этом процессе имеет семья, люди, которые окружают детей в первые годы жизни и влияют на развитие индивидуального стиля жизни. Он открыл важный механизм развития личности — *компенсацию*, выделив **четыре** основных ее вида: *неполную, полную, сверхкомпенсацию и мнимую* компенсацию, или *уход в болезнь*. Соединив определенные виды компенсации с жизненным стилем и уровнем развития чувства общности, Адлер создал одну из первых типологий развития личности детей.

Развитое чувство общности дает возможность ребенку создать адекватную схему окружающего мира. Дети с неполной компенсацией меньше чувствуют свою ущербность, так как они могут компенсироваться при помощи других людей, сверстников, от которых не чувствуют отгороженности. В случае сверхкомпенсации люди стараются обратить свои знания и умения на пользу всем, их стремление к превосходству не превращается в агрессию против людей.



В то же время при неразвитом чувстве общности у ребенка начинают формироваться невротические комплексы, которые приводят к отклонениям в развитии личности. Неполная компенсация способствует возникновению комплекса неполноценности, делая ребенка тревожным, неуверенным в себе, завистливым, конформным и напряженным. В случае же сверхкомпенсации у детей с неразвитым чувством общности стремление к самосовершенствованию трансформируется в невротический комплекс власти, доминирования и господства. Одним из главных качеств личности, которое помогает ей устоять в жизненных невзгодах и преодолеть трудности, является умение *кооперироваться, сотрудничать с другими*.

Открытие компенсации имело огромное значение и для формирования новых подходов к коррекции психического развития, которая стала основываться на компенсации недостатков человека за счет развития его индивидуальных достоинств.

Развитие общения и роль взрослого в становлении целостного представления о себе подчеркивал и Э. Эриксон, считавший, что в дошкольном возрасте у детей развивается либо чувство инициативы, либо чувство вины. Он обращал внимание на появление сознательного и произвольного поведения в этот период, на становление умения соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, реализовывать собственную активность в заданном обществом русле. К концу дошкольного периода у детей начинает формироваться и такая диада качеств, как компетентность либо чувство неполноценности. Однако в большей степени эти качества связаны со школой и успешностью учебной деятельности.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Социальное развитие детей определяется общением, в процессе которого не только складываются отношения, передаются представления о мире и окружающих, формируется коммуникативная компетентность, но и усваиваются нормы и правила поведения, возникают новые ценности. При этом важны как отношения по вертикали (дети – взрослые), когда происходит трансляция ведущих для культуры ценностей и эталонов, так и по горизонтали, между сверстниками, когда формируются новые групповые нормы и правила.

В процессе общения детей со сверстниками и взрослыми формируются гражданская и социокультурная идентичности, являющиеся предпосылками продуктивного социального развития и основанием для укрепления общества как «единства разнообразия», формирования социальных норм толерантности и доверия как условия диалога культур в многонациональном российском обществе.



Взрослые остаются важнейшими образцами, эталонами для подрастающего поколения, и это определяет направленность и динамику социальных преобразований, становление нового семейного, образовательного, информационного пространства, в котором разные институты социализации формируют ценности и социальные нормы поведения детей. Содержание и форма трансляции ценностей и норм во многом определяют социализацию ребенка.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ



Говоря о старшем дошкольном возрасте, необходимо коротко остановиться на понятии *готовность к школе* и его важных составляющих. **Эмоционально-волевая готовность** подразумевает в определенной степени сформированную произвольность, эмоциональную регуляцию, трудолюбие, внутреннюю позицию, адекватную самооценку. **Мотивационная готовность** предполагает наличие у детей желания не просто пойти в школу, но и учиться, выполнять определенные обязанности, связанные с новым статусом, с новой позицией в системе социальных отношений — позицией школьника. Без такой готовности, как бы хорошо ребенок ни умел читать и писать, он не сможет хорошо учиться, так как школьная обстановка и правила поведения будут его тяготить. **Когнитивная (познавательная) готовность** не предполагает наличия у ребенка каких-то определенных сформированных знаний или умений (например, чтения), хотя, конечно, определенные навыки у ребенка должны быть. Главное — это наличие достаточно высокого уровня психического развития, которое обеспечивает произвольную регуляцию



внимания, памяти, мышления, дает возможность быстро научиться читать, считать, решать задачи «про себя», то есть во внутреннем плане. Когнитивная готовность подразумевает наличие не только идеального, внутреннего плана действия, но и знаковой функции сознания, умения оперировать как реальными предметами, так и их символами, заместителями. Развитие произвольной регуляции необходимо для нормальной школьной социализации. При этом речь идет не только об умении ребят «слушаться» (хотя выполнять определенные правила школьного распорядка очень важно), но и об умении слушать, вникать в содержание того, о чем говорит взрослый. Для этого необходимо, чтобы ребенок мог сосредоточиться на инструкции, которую он получает от взрослого. Также очень важна **коммуникативная готовность** – умение ребенка взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Под *готовностью к школе* понимаются не отдельные знания и умения, но их определенная структура, в которой должны присутствовать все основные элементы, хотя уровень их развития может быть разным.

СОВРЕМЕННЫЙ ДОШКОЛЬНИК

Изменчивость современной социальной ситуации влечет за собой преобразования во всех сферах психического развития детей. Важно понимать их причины и то, как закономерности развития современных детей должны учитываться в работе учителя.

Приведем результаты наших сравнительных исследований, которые проводились в 2009 и 2014 годах.

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ



Одной из отличительных особенностей современных дошкольников является то, что их мышление становится все более *образным* и *схематическим*. В то же время *уровень интеллекта* дошкольников, в том числе их *креативность* и *тип познавательного развития*, меняется.

Виртуальные игровые и обучающие программы, информация из Интернета влияют на все стороны психического развития детей с раннего возраста, и это влияние непрерывно растет. Возможно, именно по этой причине у многих детей ведущим постепенно становится образное визуальное мышление, ведь в виртуальных программах преобладают зрительный и звуковой ряды, заменяя вербальный. В результате общий характер познавательного развития и модальность образа мира также постепенно меняются — от словесного к образному.

Для многих детей Интернет не только средство развлечения, но и способ получения информации и даже обучения. Дошкольники легко осваивают сложную электронную технику, ориентируются в игровом компьютерном пространстве, в обучающих и развивающих программах. Е. М. Дубовская изучает возможности скайпа как средства обучения и развития детей в дошкольном возрасте. Скайп-технологии используются как способ обучающего и визуально-разговорного общения с детьми, которым еще трудно воспринимать вербальную информацию, а также для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, обучения иностранному языку и т. п. Использование компьютерных технологий задействует в развитии познавательной сферы ребенка прогностическую функцию.

Информационное пространство дошкольников весьма разнообразно и часто используется хаотично. Последствия приобщения маленьких детей к Интернету нельзя оценить однозначно. С одной стороны, общение в Сети — возможность найти новых друзей, увидеть разные места, в которых пока не был в реальности, получить новую информацию — расширяет и обогащает сознание, и это хорошо. С другой стороны, излишнее увлечение виртуальными играми, дающее ощущение «запасных вариантов» построения жизни, снижает ощущение реальных рисков и даже реальности как таковой, что делает детей крайне уязвимыми в стрессовых, неблагоприятных ситуациях. Неограниченное времяпрепровождение в Интернете также может привести к уходу от реального мира, «аутизации», нарастанию агрессивности. Правда, эти негативные последствия проявляются скорее в подростковом, нежели дошкольном возрасте. Однако их истоки кроются конечно же в детстве. Крайне негативным фактом является бесконтрольное распространение вредной для маленьких детей информации, однако вина в этом случае лежит не на Интернете, а на взрослых.



ЛИЧНОСТНОЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ



По данным наших исследований, значительная часть (более трети) детей полностью положительно оценивают окружающий мир и взрослых. Эта цифра практически не изменилась за последнее время. Но при этом, если в 2009 году большая часть дошкольников принимала нормы и правила, транслирующиеся взрослыми, то в 2014 году выросла несколько отрицательная оценка взрослых. В то же время количество отрицательных оценок, данных сверстникам, почти не изменилось. Наблюдается тенденция к изменению характера межпоколенных отношений по всем направлениям: и по вертикали и горизонтали, по глубине и по времени. Контакты становятся более беглыми и поверхностными. Наше время — это время слабой связи между людьми даже в рамках одной семьи.



Взаимосвязь между поколениями различна в мегаполисах и на периферии. В больших городах процессы обмена опытом, перехода от одной его формы к другой существенно ускорены по сравнению с малыми городами. Поэтому важно изучать межпоколенные взаимодействия, процесс передачи от поколения к поколению знаний, правил и ценностей.

Существенно увеличился разброс в *уровне самооценки* детей, хотя ее адекватность возросла. Личностная активность стала меньше зависеть от внешних факторов. Если в 2009 году в содержании представлений дошкольников о себе преобладали объективные параметры (пол, возраст и т. п.), то к 2014 году все чаще стали упоминаться субъективные параметры. Доминирование субъективных критериев у современных детей, по-видимому, связано с тем, что они больше выделяют личностные и индивидуальные особенности и хорошо соотносят их с собственным образом Я.

По мере взросления дети чаще отмечают свою половую принадлежность и социальный статус. К 6–7 годам в структуре их идентичности все большее место занимают семейные роли, которые в более младшем возрасте почти не назывались.

В 2009 году лишь 4% дошкольников относились к себе отрицательно, не принимали себя. Через пять лет их стало больше – 7%. Хотя эмоциональный компонент идентичности относительно стабилен (большинству детей свойственно принятие себя), увеличение числа детей с отрицательным отношением к себе является тревожным фактом.

В целом происходит увеличение осознанности и адекватности представлений ребенка о себе и своем будущем, эмоциональной насыщенности этих представлений; расширение числа социальных ролей и субъективных качеств, включаемых в представления о себе. Приоритетными для детей являются собственность (игры, игрушки, другие предметы материального мира, деньги) и социальные роли, а вторичными – личностные качества и семейные роли, что, по-видимому, отражает общие установки, связанные с реальными ценностями современного российского общества.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Исследования показали, что представления о себе у детей, проживающих в мегаполисе, и детей, проживающих в малом городе, имеют ряд отличий:

- ▶ образ Я дошкольников, проживающих в мегаполисе, более негативно окрашен; представление о себе детей из малого города более позитивно и целостно;
- ▶ у дошкольников из мегаполиса преобладают высказывания, направленные на себя, в то время как у детей из малого города доля таких выска-



званий намного меньше, что может свидетельствовать о более эгоцентрической направленности общения детей из большого города и о недостатке интереса к партнерам по общению;

- ▶ дети из мегаполисов в значительной степени ориентированы на будущее и видят его более детально; дошкольники из малого города менее оптимистичны, их представления о собственном будущем скорее расплывчатые.

Половина из числа опрошенных в 2014 году детей имели высокую тревожность, в то время как в 2009 году она наблюдалась чуть больше чем у трети. В 2014 году у мальчиков отмечается повышенный уровень тревожности (61%) в сравнении с девочками (49%). В 2009 году показатели тревожности были ниже и одинаковы у мальчиков и девочек (в среднем 35–38%). Высокая тревожность затрудняет процесс принятия правил и осложняет вхождение в новые социальные группы.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Характер эмоционального развития современных дошкольников существенно изменился. Дети больше знают о способах выражения эмоций и эмоциональных состояниях, увеличилась общая осведомленность о количестве эмоций, улучшилось умение «читать» эмоции окружающих и выражать свое эмоциональное состояние. Увеличился уровень эмпатии, особенно по отношению к сверстникам, пожилым людям и домашним животным, что, вероятно, связано с более выраженным одиночеством ребенка в семье, сокращением круга общения в среде сверстников и увеличением доли общения с домашними животными.

Кроме того, современные дети активно подавляют свои эмоции. Изменения в механизме симуляции эмоций менее выражены, а вот копирование и заражение эмоциями остались на прежнем уровне. Это — свидетельство того, что дети стараются не показывать свои реальные переживания, подавляя или маскируя их и одновременно демонстрируя окружающим ту эмоцию, которую, как считают дети, от них ждут. Речь идет о старших дошкольниках, прежде выражавших свои эмоции достаточно открыто. Иными словами, в настоящее время уже с 6–7 лет у ребенка происходит подавление аффективного компонента переживаний когнитивным.

Большинство детей способны разрешать конфликтные ситуации, оставаясь в рамках социальной нормативности, при этом уровень агрессивности остается высоким и мало изменился за последние несколько лет. Тревожным является и тот факт, что за последние годы уровень агрессивного



поведения среди девочек увеличился почти на 30%, хотя уровень агрессивного поведения у мальчиков остался прежним.

ОБЩЕНИЕ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ



Взрослый остается важнейшим образцом, эталоном для ребенка дошкольного возраста. Но образы мира современных взрослых и современных детей различаются. Современные дошкольники выросли в новой социальной ситуации, которая воспринимается ими, в отличие от взрослых, не как изменчивая, но как стабильная, а новые социальные реалии, ценности и нормы — как существовавшие всегда. Это, наряду с отношением к информации, ее содержанию и способам ее получения, существенно отдаляет их от взрослых. В то же время осведомленность детей часто отстает от их активности и умения контролировать и регулировать свое поведение, преодолевать трудности, в том числе инфантилизм.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Эти выводы доказывают необходимость формирования как индивидуальных стратегий социализации современных детей, так и индивидуальных стратегий общения с ребенком воспитателей и педагогов. Наиболее высо-



кий уровень эмоционального благополучия и самооценки детей отмечается в тех группах ДОО, где воспитатели и педагоги демонстрируют высокий уровень не только принятия, но и контроля во взаимодействии с ребенком, сознательно ставя перед собой задачи развития группы как коллектива и уделяя внимание взаимоотношениям между дошкольниками.

За последние годы значение *сверстников* в социальных контактах постепенно снижается. Если еще в 2005 году ценность общения со сверстниками была велика и для средних, и для старших дошкольников, то уже в 2010 году такое общение становится гораздо менее необходимым, а в 2013 году лишь треть старших дошкольников говорят о важности для себя контактов и дружбы со сверстниками. При этом падает авторитет воспитателей и педагогов, мнение которых более не является значимым почти для половины из числа опрошенных детей.

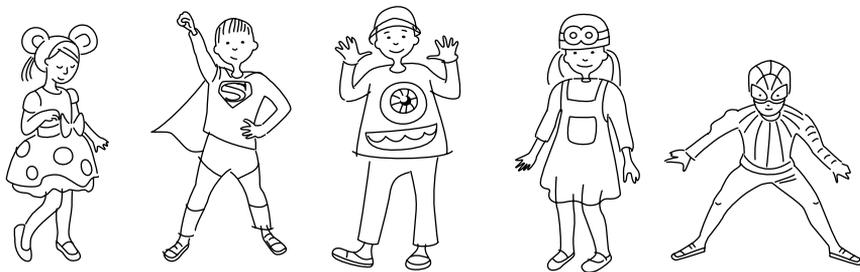
Потребность во внешней стимуляции, спорте, музыке, информации об игрушках и даже о новых гаджетах становится у детей все более острой. В меньшей степени отмечается усиление стремления к реальным социальным контактам. Возможно, это связано с трудностями общения со сверстниками и плохой социализированностью в группе.



Меняется и роль игры, которая становится не столько средством познавательного и ролевого развития, сколько способом общения со сверстниками и близкими взрослыми. Этот факт свидетельствует об остром дефиците коммуникации дошкольников, которые мало общаются не только с ровесниками, но и с родными и не получают от них в достаточном количестве ласку и защиту. Это сказывается на самооценке, идентичности и мотивации детей.

Существенно меняется и отношение дошкольников к игрушкам. Если раньше можно было говорить о субкультуре применительно к подростковому возрасту, то на сегодняшний день можно констатировать *формирование субкультуры* в дошкольном возрасте. Это выражается и в появлении предпочитаемых стилей одежды, которые сознательно выбирают (или к которым стремятся) как девочки, так и мальчики уже 4–5 лет, в престижности определенных ролей, в основном связанных с героями мультфильмов. Положительное отношение к народным и классическим авторским сказкам еще сохраняется, однако все большее распространение получают новые варианты сказочных сюжетов и историй, в основном фигурирующие в популярных мультфильмах и мультсериалах. В ассортименте игрушек в последнее время также происходит переориентация с подросткового на дошкольный возраст.





Следует обратить отдельное внимание на отношение родителей к детям. За последние 6–7 лет повысились общее эмоциональное принятие и положительная оценка детей со стороны родителей, большинство из которых высоко оценивают когнитивные способности и компетентность своего ребенка. Также они возлагают на дошкольников большие надежды, хотя у все большего количества родителей эти ожидания носят компенсаторный характер («дети должны достигнуть того, чего мы не смогли»).

В меньшей степени стала поощряться маскулинность мальчиков, одновременно возросли ожидания маскулинного, даже агрессивного поведения от детей вообще (как мальчиков, так и девочек), которым родители желают успеха и процветания. И у дошкольников, и у их родителей маскулинность отождествляется с умением пробиваться и достигать успеха в жизни, чувствовать себя уверенно и самоутверждаться.

Наряду с общим повышением оценки когнитивного развития детей и возросшими ожиданиями успешности их будущего снижается оценка их нравственного развития и эмпатии. Усиливаются расхождения между общей оценкой современных дошкольников и оценкой конкретными родителями своих детей (их оценивают ниже, чем сверстников). Вероятно, причина этого — завышенные ожидания и нереальные надежды.

Несовпадение ожиданий педагогов и родителей в отношении детей, о чем свидетельствуют результаты проведенного нами опроса, является серьезной проблемой. Причины во многом кроются в различии систем ценностных ориентаций педагогов и родителей, прежде всего в части отношения их к образованию, ценности знаний, творческой деятельности. Большинство воспитателей и педагогов отмечают эти ценности как ведущие и оценивают детей, исходя из соответствия им. В то же время для многих родителей ценность образования связывается не с познавательной активностью, а с поступлением в школу, институт, с успехом и карьерой.

Согласно ожиданиям родителей, ребенок должен:

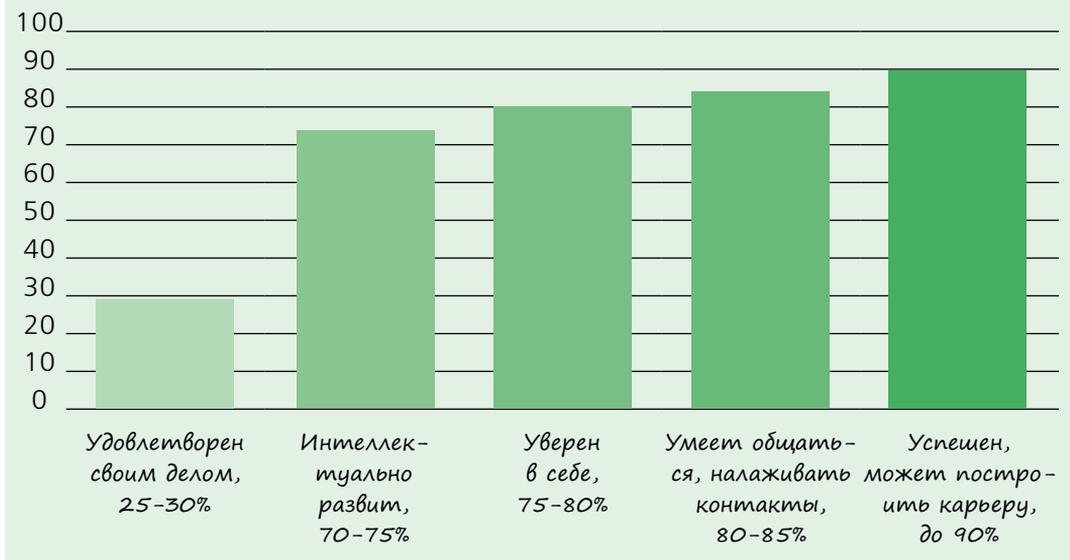
- ▶ быть успешным, умеющим выстроить карьеру, добиться процветания (до 90%);



- ▶ уметь общаться, налаживать контакты с разными людьми (80–85%);
- ▶ быть уверенным в себе (75–80%);
- ▶ быть интеллектуально развитым, знать иностранный язык (языки), владеть современной техникой (70–75%);
- ▶ быть удовлетворен своим делом (25–30%).

Общая установка такова: ребенок будет жить в XXI веке и должен соответствовать реалиям будущего, чтобы стать благополучным и успешным.

КАКИМ ХОТЯТ ВИДЕТЬ СОВРЕМЕННЫЕ РОДИТЕЛИ СВОЕГО РЕБЕНКА ВО ВЗРОСЛОЙ ЖИЗНИ?



Больше половины из числа опрошенных родителей отмечают важность эмоционального комфорта и хороших отношений со сверстниками в группе. Но все родители озабочены вопросами безопасности и здоровья.

Возможные риски процесса социализации современных дошкольников:

- ▶ неопределенность современной социальной ситуации, постоянно меняющиеся условия приводят к трудностям социально-психологической адаптации, усилению эмоциональной напряженности, невротизации детей, особенно в жестко заданных и контролируемых взрослыми ситуациями;



- ▶ изменчивость стереотипов и ценностей, характерная для современной социальной ситуации, приводит к снижению социализированности взрослых и косвенно отражается на дошкольниках, в результате чего заниженная самооценка и сниженный уровень оптимизма по отношению к собственному будущему проявляются у ребенка уже в 5–7 лет;
- ▶ изменчивость и неопределенность ценностных ориентаций приводят к риску возникновения конфликта поколений в выборе ценностей, также возможен конфликт ценностей семьи и ДОО, прежде всего в определении ценности образования, что приведет к снижению престижа ДОО и педагогов в глазах родителей и детей;
- ▶ способ трансляции эталонов, при котором задается весьма неопределенный и изменчивый положительный образец, но очень четкий и конкретный отрицательный, а также снижение количества позитивных оценок приводят к повышению тревожности детей.

ВОЗМОЖНЫЕ РИСКИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ





ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Можно заключить, что большинство родителей хотят, чтобы их дети были социализированы, умели изменяться в соответствии с социокультурными и техническими реалиями, были открыты для нового, обладали хорошей коммуникативной компетентностью, адекватной и целостной идентичностью: для этого детей нужно обучать и воспитывать. Подобные ожидания являются обобщенными и связаны, как правило, с образом будущего детей. Соответственно, ожидания от образовательного учреждения достаточно конкретны и связаны с требованием сформировать у детей нужные для успешной жизни знания и умения — интеллектуальная развитость, знание иностранных языков, владение своим телом, компьютерная грамотность. В меньшей степени родители озабочены личностным развитием детей, формированием у них ценностных ориентаций, эмпатии, моральных норм.

ОРИЕНТИРЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

При изучении процесса психического развития современных детей можно выделить обобщенные ориентиры, не исключающие индивидуальной вариативности развития. Каждому этапу психолого-возрастного развития ребенка соответствуют универсальные установки ожиданий, ориентиры, с опорой на которые должны проектироваться социокультурные программы образования и развития детей дошкольного возраста.

3—4 года

- ▶ Развивается эмоциональная и коммуникативная открытость внешнему миру, установка на доверие к нему, умение эмоционально реагировать на то, что происходит вокруг; укрепляется уверенность в своих силах.
- ▶ Развивается стремление к самостоятельности, ребенок испытывает гордость за самостоятельно выполненные действия.
- ▶ Складывается познавательное общение со взрослым, когда ребенок активно строит картину мира, а взрослый становится источником новой информации.
- ▶ Формируется идентификация со своим телом, развивается координация движений, ловкость, физическая активность, стремление к разнообразным движениям.



4—5 лет

- ▶ Развивается активность и самостоятельность в освоении ближайшего социального пространства (семьи, детского сада, учреждений дополнительного образования).
- ▶ Расширяется сфера эмоциональных реакций, включающих не только близких взрослых, но и знакомых, сверстников, животных, природу; формируется стремление выбрать род занятий, партнеров по общению, материалы для занятий и пр.
- ▶ Сфера общения со сверстниками приобретает особую важность. Становится значимой потребность в признании сверстников и в уважении взрослого. Совершенствуются навыки общения со сверстниками и знакомыми (не близкими) взрослыми в совместной деятельности.
- ▶ Происходит осознание своих физических возможностей и умений, открытие своего Я, себя как самостоятельного субъекта.
- ▶ Развиваются и совершенствуются подвижные игры; ребенок может видоизменять ранее усвоенные движения, придумывать новые. Движения приобретают произвольный, контролируемый характер.
- ▶ Развивается любознательность, желание узнать о свойствах и способах употребления предметов окружающего мира.
- ▶ Развивается внутренний план действия, образное мышление и воображение. Ребенок любознателен, его привлекает исследовательская деятельность с природными материалами и игрушками.
- ▶ Появляются первые представления о хороших и плохих поступках и связанной с ними оценкой взрослых.
- ▶ Появляются первые эстетические переживания и потребность в самостоятельной творческой деятельности.
- ▶ Формируется установка на безопасное поведение.

5—6 лет

- ▶ Развивается инициатива в освоении социального пространства и взаимоотношений с окружающими, умение распределять роли (строить взаимоотношения) со сверстниками в совместной (игровой) деятельности, доброжелательное отношение к окружающим, отзывчивость, понимание и сопереживание по отношению к близким взрослым и сверстникам.
- ▶ Формируется осознание необходимости соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, реализовать собственную активность в заданном обществе русле и нормах.
- ▶ Формируется ролевая идентичность, появляются основы личностной идентичности.



- ▶ Развивается сознательная познавательная активность, целеустремленность, способность видеть и отображать увиденное в знаковой форме.
- ▶ Развиваются эстетические потребности и способности к проявлению личного опыта.

6—7 лет

- ▶ Формируется устойчивое соподчинение мотивов, то есть направленность своего действия на более отдаленный результат. Появляется феномен эмоционального предвосхищения, позволяющего заранее прочувствовать тот смысл, который они будут иметь для окружающих и для него самого. Ребенок способен держать свое слово и отвечать за сделанный выбор, видеть и оценивать себя и ситуацию в целом со стороны, что является важным условием развития самосознания, самоконтроля и произвольности. Способен принимать собственные решения и отстаивать их.
- ▶ Развивается трудолюбие, способность и умение искать и находить интересующие сведения, добиваться поставленной цели.
- ▶ Происходит развитие активности в освоении информационного пространства, в том числе пространства электронных СМИ.
- ▶ Происходит развитие отзывчивости, понимания и сопереживания по отношению к окружающему миру и природе.
- ▶ Складывается внеситуативно-личностное общение со взрослым, мир людей представляет интерес: качества, поступки, отношения, мотивы и смыслы человеческих действий и др.
- ▶ Общение со сверстником становится внеситуативным, ребенок проявляет доброжелательность к окружающим, отзывчивость, сопереживание по отношению к близким взрослым и сверстникам, умеет самостоятельно решать конфликты со сверстниками.
- ▶ Складываются устойчивые избирательные привязанности, появляется дифференциация детской группы.
- ▶ Происходит принятие и освоение социальной роли ученика, развитие учебной (а не только познавательной) мотивации.
- ▶ Развивается личностная и появляется социокультурная идентификация, осознание себя как члена конкретной группы и своей принадлежности к определенной культуре.
- ▶ Формируются первые обобщенные этические представления.
- ▶ Развивается способность к схематическому способу и моделированию в процессе решения конкретных познавательных задач.



Все дети похожи друг на друга, но каждый ребенок в конкретной социальной ситуации своего развития уникален и неповторим. Анализ развития современных детей показал: несмотря на то что общие закономерности познавательного, эмоционального, личностного развития, выявленные в работах ведущих психологов прошлого века, по-прежнему действуют, сам характер развития, последовательность и даже содержание этапов взросления и тем более характер социализации, специфика вступления ребенка в мир взрослых существенно изменились буквально за последние 20 лет. Это, естественно, не могло не сказаться и на особенностях ценностно-мотивационной сферы, общении и познавательной активности современных дошкольников.



Главным фактором, определяющим развитие детей 7—10 лет, является переход на новый уровень психического развития в условиях новой и значимой учебной деятельности.

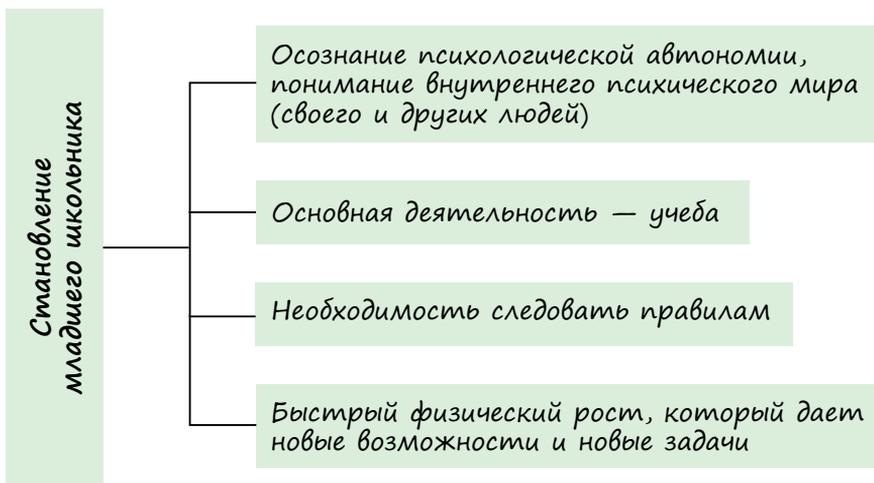
В младшем школьном возрасте у ребенка формируется самооценка и представление о себе, он усваивает социальные нормы, регулирующие взаимоотношения. В процессе социализации у детей складывается понимание мыслей и чувств других людей, причин их поступков, знание о традициях и культурных стандартах, возникает чувство социальной ответственности.

Общая психологическая характеристика младшего школьника

- Кризис 6–7 лет
 - Познавательное развитие
 - Личностное развитие
 - Эмоциональное развитие
 - Общение со сверстниками и взрослыми
 - Современный младший школьник
 - Ориентиры психического развития младших школьников

КРИЗИС 6–7 ЛЕТ

На стыке дошкольного и младшего школьного возраста ребенок переживает кризис, который знаменует собой переход на новый этап развития.



Выраженность кризиса 6–7 лет индивидуальна как по сочетанию признаков, так и по их интенсивности. Более того, кризис этого возраста может проходить гладко и совершенно незаметно. Проявлением кризиса 6–7 лет может стать утрата непосредственности и наивности детского поведения, появление негативизма и отрицания родительских требований, неестественного манерного поведения, смены настроения. По мнению Л. И. Божович, это время рождения социального Я ребенка.

Во-первых, если дошкольник осознавал себя в первую очередь как физически отдельного человека, то к 7 годам он осознает свою психологическую автономию, наличие у себя внутреннего мира чувств и переживаний. Ребенок осваивает язык чувств, начинает осознанно пользоваться формулировками «я сердит», «я добрый», «я грущу». У него развивается **понимание внутреннего психического мира** своего и других людей.

Во-вторых, ребенок идет в школу, осваивает совершенно новый мир, и на смену его старым интересам приходят новые. Основной деятельностью ребенка-дошкольника являлась игра, у него отсутствовала социально значимая деятельность, даже в детский сад можно было не ходить или пропустить день-два. Теперь его **основной деятельностью становится учеба** — обязательная для всех, то есть социально значи-

мая. Теперь он — ученик, и его оценивает учитель, социально значимое лицо, а не родные. Это очень важное внутреннее изменение личности ребенка. Маленький школьник с увлечением продолжает играть (и будет играть еще долго), но этот вид деятельности перестает быть основным содержанием его жизни. Самым важным для него становится его учеба, его успехи и его отметки.

В-третьих, помимо личностно-психологических изменений в 6–7 лет происходит смена зубов, физическое «вытягивание». Изменяются черты лица, **ребенок быстро растет**, повышаются его выносливость, мышечная сила, совершенствуется координация движений. Все это не только дает ребенку новые возможности, но и ставит перед ним новые задачи, с которыми не все справляются одинаково легко.

В-четвертых, школа ставит ребенка перед необходимостью развития произвольного самоконтроля. Надо сидеть на уроках, слушать и понимать, выполнять, то есть **следовать определенным правилам**. Если дошкольник может непосредственно выражать свои эмоции и желания, то школьнику уже нельзя вести себя таким образом. Необходимость следовать социально принятым правилам ставит границы между «можно» и «нельзя». Ребенок не хочет быть малышом, он уже «взрослый», он ходит в школу.

Итак, главным фактором, определяющим развитие детей 7–10 лет, является переход на новый уровень психического развития в условиях новой и значимой учебной деятельности.

Старая система взаимоотношений ребенка со взрослыми дифференцируется; для младшего школьника значимые взрослые — это уже не только близкие, входящие в систему родственных или эмоционально теплых отношений, но и учитель, который включен в структуру социально-нормативных взаимодействий.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Первые месяцы обучения в школе — очень напряженный период, так как школа сразу ставит перед учениками задачи, не связанные с их опытом, и требует мобилизации интеллектуальных и физических сил. Интерес к школе, изначально сформированный на базе игровой и социальной мотивации, при возникновении трудностей в обучении резко падает, поскольку ни игровые, ни социальные мотивы непосредственно не связаны с содержанием обучения. Особую важность в период адаптации детей к школе приобретает отношение педагога. Поэтому в младшем школьном возрасте необходим адекватный стиль общения учителя с детьми, подразумевающий принятие с его стороны. Жестко авторитарный и тем более отчужденный стиль в начальной школе очень непродуктивен и вызывает у детей нарушения в процессе адаптации, снижение успеваемости и познавательной мотивации.



ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Познавательное развитие
младшего школьника

Формируется познавательная мотивация, основанная не только на новизне, но и на интересе к содержанию знаний

Развиваются социальные мотивы учения (желание быть полезным, заниматься «взрослым» делом, играть новую социальную роль школьника)

Развивается мышление и креативность

Становление познавательной мотивации является одним из наиболее важных моментов развития в этот период. В течение первых нескольких недель школьной жизни интерес к школе существует почти у всех детей. До некоторой степени в основе этой мотивации лежит реакция на новизну, новые условия, новых людей. Однако интерес к форме обучения, к новым тетрадям, книгам и т. д. достаточно быстро насыщается. Поэтому важно уже в первые дни учения сформировать другой мотив, обеспечивающий заинтересованность, — связанный с содержанием знаний, с интересом к самому материалу.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

В младшей школе форма обучения имеет первостепенную важность, и прежде всего — развивающие занятия и проблемный подход. Такие занятия не только повышают интерес детей к содержанию материала, но и создают установку на его перенос в другие виды деятельности.

В формировании учебной мотивации важную роль играют мотивы, не имеющие прямого отношения к учению: стремление ребенка к новой социальной позиции (социальный мотив), желание узнать что-то новое о мире и о себе (познавательный мотив). Эти мотивы формируются в дошкольном возрасте и преобразуются в учебный мотив только в ходе целенаправленного и систематического обучения.

Эмоциональность и непосредственность детей младшего школьного возраста, их уважение к учителю позволяют развивать *социальные мо-*



тивы учения (желание быть полезным, заниматься, как взрослые, ответственным и серьезным делом). Однако в случае доминирования социальных мотивов ребенок стремится в школу, чтобы занять новую позицию в обществе — позицию школьника. При этом его интересуют не знания, а исполнение роли ученика, он ориентирован на одобрение, похвалу учителя.



Ведущая роль социальных мотивов может приводить как к позитивным, так и к неблагоприятным последствиям в процессе обучения: с одной стороны, социальные мотивы могут способствовать формированию познавательной мотивации, когда ученик, ориентируясь на успешных и любознательных одноклассников, постепенно сам начинает интересоваться содержанием знаний. К сожалению, часто бывает наоборот: стремление к хорошей отметке и похвале взрослого «заслоняет» учебное содержание и становится единственным стимулом в учебе. Высокая оценка выступает для младшего школьника источником новых поощрений, залогом эмоционального благополучия и уверенности в себе, обеспечивает высокий статус среди одноклассников, а любые неудачи воспринимаются им как катастрофа и снижают его интерес к учебе.



В рассматриваемый период уже существует выраженная система соподчинения мотивов, познавательная мотивация не является единственной в мотивационном комплексе, определяющем поведение ребенка в школе. Присутствуют здесь и игровые мотивы (особенно в 1 классе), и направленность на общение со сверстниками. Вопрос состоит в том, какой мотив является ведущим. В большинстве случаев,



несмотря на появление рефлексии и развитие самосознания детей, мотивация собственных поступков ими не осознается. Ясное понимание своих стремлений, своей индивидуальности приходит только к концу этого периода.

Так как результат учебной деятельности, как и отношения с учителем, не может быть безразличен ребенку, вопрос об оценке становится одним из ведущих для младших школьников. Дети чутко различают, оценивает ли учитель их деятельность, их личность или же ставит отметку за определенное действие, например за ответ или контрольную.



Многие учителя и родители расценивают отметку как характеристику школьника, показывающую его общую несостоятельность или, наоборот, личностную значимость. Но даже хорошая отметка еще не может служить показателем личностной зрелости и адекватности самооценки ребенка. А его неуспешность может быть связана с разными причинами и необязательно является следствием нарушений когнитивной сферы.

Истоки неуспеваемости детей в школе скрыты не только в интеллектуальных нарушениях (задержка, отставание), но и в некоторых индивидуальных особенностях — импульсивности (приводящей, прежде всего, к нарушению ориентировки в задании), неумении сосредоточиться и организовать свою деятельность, тревожности и неуверенности в себе. Эти качества, не связанные напрямую с уровнем мышления, тем не менее мешают детям учиться, слушать учителя и выполнять его задания. Поэтому в любых случаях затруднений или нарушений учебной деятельности необходимо внимательное отношение к ребенку и квалифицированная диагностика причин отклонений, исследование интеллектуального развития. В младшем школьном возрасте в первую очередь необходимо провести диагностику уровня развития мышления, в ходе которой должны быть использованы тесты, анализирующие уровень схематического мышления: они покажут особенности развития логических операций (обобщения, классификации и т. д.) и выявят недостатки или ошибки мышления, свойственные данному ребенку.



ФАКТОРЫ УЧЕБНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА



В начальной школе причины неуспеваемости часто связаны с недостаточной концентрацией внимания и низким уровнем произвольной памяти. Особенно типичны эти проблемы для импульсивных и гиперактивных детей, а также для детей с плохой непосредственной памятью. При этом важен не только объем запоминаемой информации и быстрота запоминания, но и точность запоминания, а также время хранения информации. Естественно, чем лучше непосредственная память, тем точнее и на более длительное время ребенок запоминает материал.

Однако кроме непосредственной, существует еще и опосредованная память, причем ее роль увеличивается с возрастом. Этот вид памяти характерен тем, что для ее тренировки используются определенные предметы или знаки, которые помогают ребенку лучше запомнить материал. Так, для запоминания номера телефона мы часто связываем эти цифры с днями рождения или другими памятными датами нашей жизни, благодаря которым нейтральные цифры приобретают для нас дополнительное значение и лучше запоминаются. Ценность этого вида памяти в том, что она непосредственно связана с мышлением, которое компенсирует недостатки механической памяти, помогая не только запомнить материал, но и логически его осмыслить, ввести в систему имеющихся знаний.

Таким образом, диагностика психического развития младшего школьника направлена не столько на отбор неуспешных детей, сколько на анализ причин их неуспешности и составление программы коррекции-



онных занятий. В этот период уже видны основные недостатки учебной деятельности ребенка, а их коррекция эффективна и может быть выполнена относительно быстро.

Реализация теоретического анализа у младших школьников в значительной степени связана с наличием высокого уровня рефлексии — умения выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности.

Успешность осуществления учебной деятельности во многом зависит от способности младшего школьника предусматривать последующие действия, выделять различные варианты выполнения задания, анализировать особенности каждого варианта и выбирать наилучший. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы возможных действий, соответствующих главным условиям задачи. При теоретическом мышлении реализуется целостное планирование, когда последующие действия намечаются и сопоставляются до своего выполнения, одновременно с предшествующими.

Огромное значение в этом возрасте не только для познавательного развития детей, но и для формирования их личности имеет становление креативности. Умение находить новые, нетрадиционные способы решения задач не всегда связано с общими интеллектуальными способностями. В то же время творческие способности личности накладывают отпечаток и на уровень выполняемой человеком деятельности, и на способ его общения с другими людьми, и на осознание собственных качеств, достоинств и недостатков.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Исследования М. Вертгеймера, К. Келера, Дж. Гилфорда и других ученых показали, что существующие сложности в развитии креативности младших школьников во многом связаны с традиционной системой обучения, которая рассчитана, прежде всего, на воспроизведение, репродукцию данных взрослых заданий, а не на их творческую модификацию. В то же время психологи выделяют образную креативность, способность к творчеству в разных видах деятельности и с образным материалом (предметами или их изображениями).

В опытах М. Вертгеймера обнаруживалось отрицательное влияние привычного способа восприятия структурных отношений между компонентами задачи на ее продуктивное решение. Так, детям, обучавшимся геометрии в школе на основе чисто формального метода, несравненно труднее выработать продуктивный подход к задачам, чем тем, кто вообще не обучался. Работы Вертгеймера показали также, что творческое мышление зависит от чертежа, схемы, в виде которой представляется условие задачи, или проблемной ситуации. Хорошая схема дает возможность посмотреть на нее

с разных точек зрения, то есть создать из образов, входящих в ситуацию, разные структуры. Процесс создания различных схем из набора постоянных образов является процессом творчества, при этом чем больше значений получат предметы, включенные в эти структуры, тем более высокий уро-вень творчества демонстрирует ребенок. М. Вертгеймер пришел к выводу, что *ранний переход к формально-логическому мышлению мешает развитию творчества у детей*: в этом возрасте упражнение убивает творческое мышление, так как при повторении происходит фиксация одного и того же образа и ребенок привыкает рассматривать вещи только в одной позиции.

Высокий уровень креативности, как и памяти, рассматривается в качестве одного из параметров одаренности. Особенно важным является развитие креативности в младшем школьном возрасте, поскольку оно формирует умение произвольно и продуктивно использовать полученные знания, помогает научиться не готовым понятиям, но способам решения сложных ситуаций, формирует установку на потенциальное знание, на то, чтобы научиться учиться, а не пользоваться готовыми схемами. В сложном и быстро меняющемся современном мире такие способности чрезвычайно важны, помогают не только адаптироваться в разных ситуациях, но и самореализоваться в них.

ФАКТОРЫ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА



ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ

Личностное развитие младшего школьника: чувство социальной компетентности

Ориентация на социально значимые действия

Чувствительность к оценке своей социальной активности

Переживание своей значимости для других

Формирование самооценки

Формирование мотивации достижения (ориентация на успех/избегание неудачи)

Существуют возрастные и индивидуальные тенденции в развитии личности младших школьников. В исследованиях Т. В. Ермоловой был выделен комплекс психологических особенностей семилетних детей, получивший название «чувство социальной компетентности». Он проявляется в трех сферах:

- ▶ в отношении к предметной действительности обнаруживается ориентация ребенка на **социально значимые действия** и их строго регламентированные средства достижения. У ребенка появляется способность к временной самоорганизации в направлении отсроченной цели;
- ▶ в отношении к другим людям появляется **чувствительность к оценке** своей социальной активности. Существенно расширяется круг людей, оценки которых становятся важными для ребенка;
- ▶ в отношении к себе возникают представления и оценка своих возможностей, **переживание своей значимости** для других.

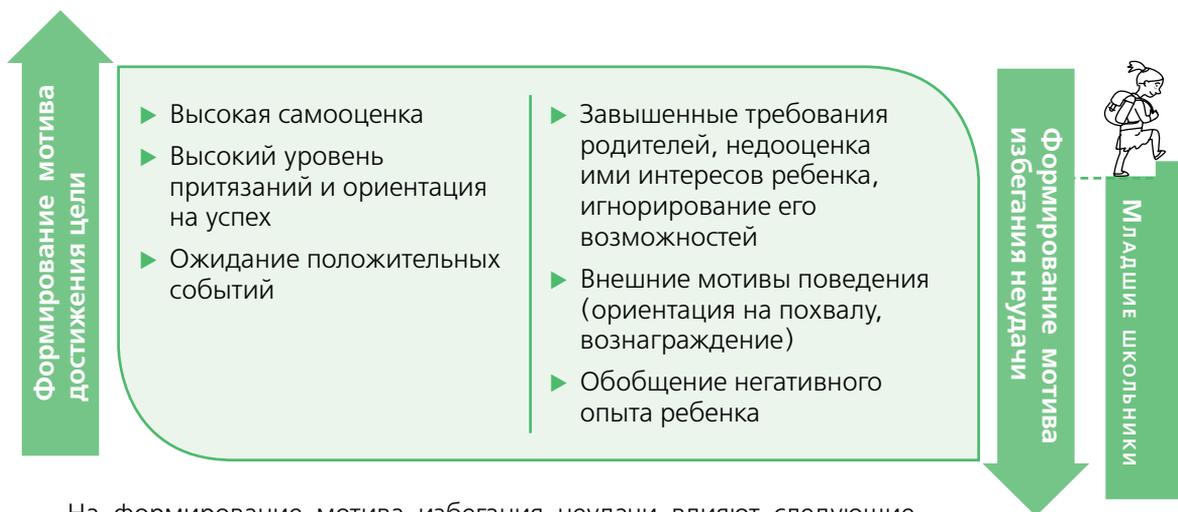
Младший школьный возраст является важным этапом в **формировании самооценки**. Представления о себе в структуре личности соединяются с отношением к своим чертам и качествам. Развитие самооценки младшего школьника связано со становлением рефлексивных дей-



ствий, при помощи которых ребенок ставит цели своего поведения и деятельности, строит программы их осуществления, осмысливает свои потребности в системе принятых ценностей, прогнозирует возможные последствия совершаемых действий и поступков. В данном возрасте постепенно усиливается критичность оценки себя как в прошлом (ретроспективная самооценка), так и в будущем (прогностическая самооценка). Становление этих двух видов самооценки связано с расширением временной перспективы. Наиболее привлекательными для школьников становятся юность и взрослость, а значимыми критериями в оценке своего будущего – социальный статус (профессия, положение в обществе, семье и т. д.).

Сравнение своих успехов и отметок с достижениями одноклассников делают самооценку детей более дифференцированной и адекватной.

Образ и оценка себя, уровень притязаний связаны с **мотивацией достижений**. Ориентация на успех или боязнь неудачи оказывают разное влияние и на успеваемость, и на развитие личности ребенка в целом. Младший школьник, нацеленный на успех, стремится как можно лучше выполнить учебную задачу, поскольку это повышает его значимость в глазах учителя и одноклассников, поддерживает позитивный образ Я. Неудача способна стимулировать дальнейшие действия ребенка и усилить мотивацию. Однако желание избежать неудачи в учебе у многих детей оказывается сильнее стремления к успеху.



На формирование мотива избегания неудачи влияют следующие факторы:

- ▶ завышенные требования родителей, недооценка ими интересов и игнорирование возможностей ребенка;
- ▶ внешние мотивы поведения (ориентация на похвалу, вознаграждение);
- ▶ обобщение негативного опыта ребенка.

Высокая самооценка обеспечивает ребенку самоуважение и хорошее отношение к самому себе, а высокий уровень притязаний, ориентация на успех, ожидание положительных событий помогают добиваться поставленных целей. Низкий или нереалистично завышенный уровень притязаний, избегание неудач, пессимистичный взгляд на мир и неустойчивая самооценка затрудняют достижения ребенка и ведут его к ошибкам.

Развитие личности в младшем школьном возрасте включает не только формирование самооценки и представлений о себе, но и усвоение новых *социальных норм*, регулирующих человеческие взаимоотношения. В процессе социализации у детей складываются представления о мыслях и чувствах других людей, причинах их поступков, знания о традициях и культурных стандартах, возникает чувство социальной ответственности. Школа, учителя и одноклассники играют доминирующую роль в процессе самоидентификации младшего школьника. От того, насколько успешно ребенок начинает учиться, как у него складываются отношения с учителями и как они оценивают его успехи в учебе, зависит его развитие. Низкая успеваемость и конфликты с учителем в этот период могут привести не только к отклонениям в познавательном плане, но и к появлению таких негативных симптомов, как тревога, агрессия, неадекватность. Внимательное отношение педагогов и школьных психологов помогает справиться с ними, однако в том случае, если эти симптомы стабилизируются и не исчезают к подростковому периоду, их преодоление существенно затрудняется.



ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Подавление нежелательных эмоций

Эмоциональная неустойчивость *Словарь эмоций*

Эмоциональный интеллект

Произвольность психических процессов *Сложные высшие чувства*

Произвольная регуляция

Непосредственность *Глубина эмоционального процесса*

Эмоциональная отзывчивость

Социальный контроль

Эмпатия *Самоконтроль*

В связи с выдвиганием на первый план произвольной регуляции эмоциональные процессы у младших школьников становятся все более избирательными и управляемыми. Новая система школьных обязанностей и четко регламентированный социальный контроль ограничивают импульсивность эмоций. Происходит развитие самоконтроля, повышение целенаправленности, устойчивости и глубины эмоционального процесса, что в совокупности можно рассматривать как показатель высокого уровня развития произвольной регуляции. В младшем школьном возрасте наряду с усложнением форм произвольной регуляции эмоциональных и поведенческих реакций активно развивается произвольность психических процессов. Расширяется словарь эмоций, развивается эмпатия.

С поступлением в школу эмоции чаще вызывают не игра и общение, а процесс и результат учебы, удовлетворение потребностей в оценке и хорошем отношении окружающих. Нормативным считается в целом позитивное эмоциональное состояние, оно обеспечивает положительное отношение к учебе.



Хотя младший школьник эмоционально реагирует на значимые события и в том числе на неуспех, постепенно у него совершенствуется способность подавлять нежелательные эмоциональные реакции. В результате происходит **отрыв экспрессии от переживаемого эмоционального состояния**: ребенок становится неспособным проявлять переживаемую эмоцию, изображать эмоцию, которую он не переживает в данный момент времени. Развитию таких способностей содействуют общение, обучение, игра, приобретение навыков эмоциональной регуляции. Но в общем для детей естественна непосредственность и откровенность проявления эмоциональных переживаний, эмоциональная отзывчивость.

В начале младшего школьного возраста в эмоциональной сфере ребенка сохраняется непроизвольный компонент. Для многих детей характерна **эмоциональная неустойчивость**, частая смена эмоциональных состояний (на общем позитивном эмоциональном фоне), склонность к бурным кратковременным эмоциональным реакциям. Постепенно **возрастает осознанность эмоций и чувств**, совершенствуются навыки контроля. Эмоциональные состояния становятся более длительными, устойчивыми. Возникают постоянные интересы и основанные на них дружеские отношения.



Младшие школьники не всегда точно осознают собственные эмоциональные состояния, не совсем правильно воспринимают и понимают чужие переживания. Неверная интерпретация мимики и других выражений эмоциональных состояний могут вызвать неожиданные ответные реакции со стороны сверстников.

Гораздо легче дети этого возраста понимают и осознают эмоции, возникающие в знакомых жизненных ситуациях, но им часто трудно выразить эмоциональные переживания словами, хотя словарь эмоций значительно расширяется. Положительные эмоции легче различаются, чем отрицательные; наблюдаются трудности в идентификации некоторых видов эмоций (удивление, вина, отвращение и др.). В отличие от дошкольников, которые предпочитают воспринимать веселые и радостные картины, младшие школьники больше способны к эмпатии, эмоциональному сопереживанию при восприятии негативных ситуаций и конфликтов.



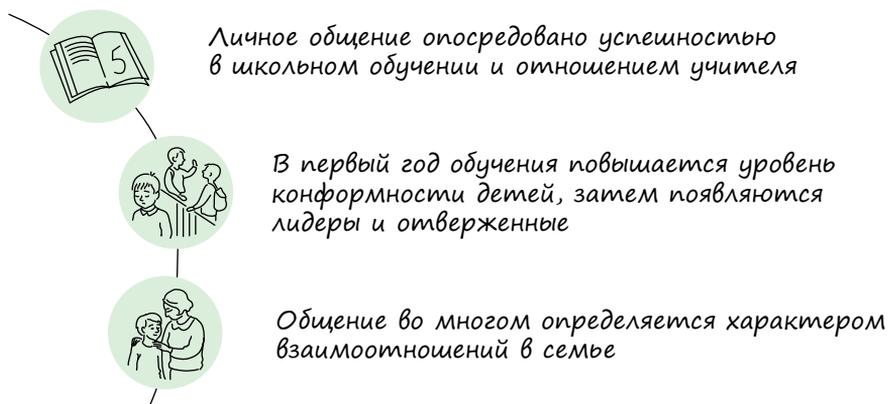
В младшем школьном возрасте усиливается проявление индивидуальных особенностей в выражении эмоций: определяются эмоционально стабильные дети, дети с повышенной эмоциональной чувствительностью, эмоционально возбудимые и тревожные дети, дети со слабым выражением эмоций.

В этот период **эмоциональная сфера ребенка существенно усложняется** и дифференцируется — появляются сложные высшие чувства, источником которых служит удовлетворение сложных социальных потребностей. Интенсивно проходит социализация эмоциональной сферы. У детей не только возникают новые эмоции и чувства, но и изменяется характер и содержание эмоций, испытанных в дошкольном детстве. В младшем школьном возрасте эмоции связаны с усложнением социальной жизни ребенка, изменением характера его отношений со взрослыми и сверстниками.



Младший школьный возраст — **период развития эмоционально-го интеллекта**: дети эмоционально воспринимают окружающий мир и в то же время происходит активное интеллектуальное развитие. Возрастает способность к идентификации, контролю и рефлексии эмоциональных состояний и поступков, проявлению эмпатии, использованию эмоциональной информации в общении с окружающими, выбору способов достижения цели. В это время у детей активно развивается понимание психического мира другого человека, более сложных внутренних состояний (таких как мысли, убеждения, представления и знания), что позволяет им делать более глубокие оценки человеческих поступков. Понимание эмоциональных состояний может служить важным проводником в развитии более сложных представлений. Именно поэтому младший школьный возраст оптимален для эмоционального и социального развития детей.

ОБЩЕНИЕ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ



Ведущая роль интеллекта в психическом развитии этого периода проявляется и в общении младших школьников со сверстниками. Личностное общение, которое станет ведущим в подростковом возрасте, в этот период опосредуется успешностью в школьном обучении, отношением учителя и оценками. Необходимость адаптации к новой социальной ситуации и усвоение новых правил поведения приводят к тому, что в первый год обучения повышается уровень конформности детей, что является закономерным фактом при вхождении в новую группу. Постепенно адаптация к новым условиям и процессы групповой дифференциации приводят к появлению лидеров и отверженных, чьи статусные



места вначале еще регулируются педагогом, но к моменту перехода в основную школу постепенно закрепляются.

При этом общение со сверстниками играет важную роль. Оно делает более адекватной самооценку и помогает детям социализироваться в новых условиях, стимулирует их учебные занятия. В начальной школе **популярность детей в группе сверстников во многом определяется отношением учителя**, уровнем успеваемости и социальной компетентности, личностными особенностями школьников. Эмоциональное принятие (либо непринятие) учителем учеников может как повысить их статус в группе сверстников, так и затруднить общение с одноклассниками. Наибольшей популярностью среди ровесников пользуются хорошо успевающие школьники, владеющие коммуникативными навыками, открытые и общительные. Среди личностных качеств популярных детей наиболее заметны низкая тревожность и средний уровень агрессивности, а также невысокая эмоциональность. Большинство таких ребят обладают высокой самооценкой и достаточно уверены в себе. Совокупность этих особенностей позволяет детям быстрее интегрироваться в коллектив сверстников, налаживать с ними хорошие взаимоотношения и избегать конфликтов. В то же время средний уровень агрессивности помогает им отстаивать свою точку зрения, добиваться разумного баланса между сотрудничеством и конкуренцией в общении со сверстниками. Изолированными в группе сверстников чаще всего оказываются плохо успевающие, социально некомпетентные школьники, а также высокоагрессивные или тревожные дети.

Характер общения школьников в детском коллективе во многом определяется **взаимоотношениями в семье**. Изменение социальной ситуации развития при переходе от дошкольного к школьному детству приводит к изменениям положения ребенка в семье: расширяется и усложняется перечень требований, усиливается контроль за поведением ребенка, выполнением домашних заданий и т. д. Теперь к нему относятся как к «взрослому», который может отвечать за свои поступки и самостоятельно разрешать возникающие проблемы. Наибольшее внимание родители уделяют развитию произвольного поведения и самоконтроля, поскольку эти психологические образования свидетельствуют о позитивных возрастных изменениях ребенка. Теплое и отзывчивое родительское отношение, внимательность и заинтересованность в общении с подрастающим школьником формируют у ребенка надежную эмоциональную привязанность и высокое самоуважение, задают правильные социальные ориентиры и позволяют выстроить хорошие отношения и с учителем, и с одноклассниками. Становление рефлексии, формирование логических операций позволяют ребенку точнее понять и спрогнозировать возможные последствия своих поступков, способствуют усвоению моральных норм. Авторитарное родительское отношение, особенно в сочетании с эмоциональной отгороженностью от ребенка, снижает популярность школьника в группе сверстников, поскольку в данном случае нарушается



процесс усвоения моральных норм и правил поведения, что неизбежно приводит к трудностям общения и конфликтам с ровесниками.

СОВРЕМЕННЫЙ МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК

В информационном обществе младшие школьники обладают целым рядом особенностей, которые в настоящее время изучаются психологами, нейрофизиологами, педагогами. В целом многое, сказанное в аналогичном разделе про дошкольников, относится и к младшему школьному возрасту.

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ



Психологические исследования показали, что современные младшие школьники стали более эрудированными, осведомленными и раскрепощенными, чем их сверстники прошлых поколений, для них характерно проявление полярных качеств одновременно: доброты и эгоизма, бравады и страха и т. д. Дети легко и быстро воспринимают информацию, однако многие из них с затруднениями выполняют творческую работу (например, написать сочинение). Им сложно обобщать и систематизировать полученную информацию, придумывать сюжеты.

У современных младших школьников снижена творческая активность, имеет место ориентация на готовый результат. Частая проблема



младшего школьника — дисгармоничное развитие, которое выражается в опережении интеллекта и отставании эмоционально-волевой сферы. В целом современные младшие школьники рациональны и в хорошем смысле прагматичны. По сравнению с детьми предыдущих поколений, они имеют больше возможностей для развития своих способностей, однако менее самостоятельны и зачастую не умеют принимать решения, делать выбор и выводы без помощи взрослых.

Личностное развитие ребенка на данном этапе во многом связано со стремлением соответствовать современным героям фильмов, мультфильмов, сериалов. Современные дети не воспринимают жесткие рамки и готовые методики. Они с легкостью овладевают новыми технологиями, потенциально для них доступна любая информация.

ОБЩЕНИЕ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ



В целом закономерности изменения ситуации и особенностей развития ребенка во многом совпадают с ранее описанными для старших дошкольников: значимость отношений со сверстниками падает, дети становятся более обособленными. В современных условиях исчезает детское «дворовое» сообщество, а значит, и та непосредственная обстановка, в которой вырабатывались прежде навыки общения. Младшие школьники растут дома, зачастую в виртуальном мире. Родители, предпочитая занять ребенка секциями и кружками, лишают его свободного общения со сверстниками. В итоге у современных детей страдают навы-



ки социального взаимодействия (они не умеют мириться, идти на компромиссы, сотрудничать, разговаривать).

Дефицит непосредственного общения, психические особенности, преобладание невербальных форм информации, частая переключаемость внимания, социально-эмоциональный инфантилизм ставят вопросы о важном значении программ социально-эмоционального развития для гармоничного развития современного ребенка.

ОРИЕНТИРЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Приведем параметры, которые могут служить ориентировочной основой при изучении процесса психического развития современных детей и опорой при проектировании социокультурных программ образования и развития детей младшего школьного возраста. Эти обобщенные ориентиры не исключают индивидуальной вариативности развития.

7—8 лет

- ▶ Развитие активности в освоении расширяющегося социального пространства, умение адаптироваться в изменяющихся условиях.
- ▶ Формирование умения ориентироваться в информационном пространстве, искать и отбирать нужную информацию.
- ▶ Развитие способности к коммуникации и сотрудничеству с взрослыми и сверстниками в разных, в том числе и конфликтных, ситуациях.
- ▶ Развитие групповой и социокультурной идентичности, осознание себя и своих способностей.
- ▶ Развитие адекватной самооценки и формирование дифференцированного уровня притязаний в разных видах деятельности и формах общения.
- ▶ Формирование способности к самоконтролю в индивидуальной и совместной деятельности, умение распределять роли и обязанности в совместной продуктивной и учебной деятельности.
- ▶ Формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации.

8—9 лет

- ▶ Появление социальной позиции и потребности в формировании целостного образа окружающего мира.



- ▶ Развитие стремления к избирательным дружеским контактам со сверстниками; появление и развитие гражданской идентичности, любви к большой и малой родине.
- ▶ Развитие навыков коммуникативной компетентности, умения слушать и доносить свое мнение до окружающих, находить выход из конфликтных ситуаций со сверстниками.
- ▶ Формирование уверенности в себе и способности добиваться поставленных целей, в соответствии с которыми выстраивать ролевые отношения с окружающими.
- ▶ Развитие самостоятельности и осознание личной ответственности за свои поступки.
- ▶ Формирование осознанных ценностных ориентаций и моральных представлений.
- ▶ Развитие и совершенствование способов поиска информации и способности к ее зрительной и слуховой переработке.
- ▶ Формирование умения использовать обобщенные знаково-символические средства в учебной и продуктивной творческой деятельности.

9—10 лет

- ▶ Формирование обобщенного образа окружающего природного и социального мира.
- ▶ Развитие стремления к постоянному самосовершенствованию и творчеству, осознание потребности к реализации себя в продуктивной деятельности.
- ▶ Формирование высокой, адекватной, дифференцированной самооценки и способности к принятию себя даже в ситуации неуспеха; развитие навыков коммуникативной компетентности, умения находить выход из конфликтных ситуаций со взрослыми.
- ▶ Формирование уважительного отношения к истории и культуре других народов; формирование когнитивной и коммуникативной открытости, потребности и умения учиться.
- ▶ Развитие и совершенствование способов поиска информации и способности к ее логической и комплексной переработке; развитие способности к пониманию и оценке произведений искусства, появление дифференцированных эстетических переживаний.
- ▶ Овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами.







Отрочество — это подростковый период между детством и юностью.

Подростковый возраст делится на младший (примерно 11–14 лет) и старший (15–17 лет). К общим особенностям развития в отрочестве относится ярко выраженная гетерохронность. Внутренние диспропорции проявляются в несовпадении темпов развития отдельных систем организма подростка — как биологических, так и психологических. Наблюдается рассогласование физиологического созревания, эндокринной перестройки организма, когнитивного, эмоционального и личностного развития ребенка.

Общая психологическая характеристика младшего подросткового возраста

- О ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ В ЦЕЛОМ
 - Влияние перестройки организма на психологию младших подростков
 - Кризис младшего подросткового возраста
 - Личностное развитие
 - Познавательное развитие. Подросток в образовательной системе
 - Эмоциональное развитие
 - Общение со сверстниками и взрослыми
 - Современный младший подросток
 - Ориентиры психического развития младших подростков

О ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ В ЦЕЛОМ

Старшие подростки

Межличностная гетерохронность

Биологический переход к отрочеству *Половое созревание*

Младшие подростки

Социальный переход к отрочеству

Психологическая зрелость

Социальная гетерохронность

Одной из наиболее ярких особенностей подросткового возраста является гетерохронность (неравномерность, расхождение во времени).

Межличностная гетерохронность — это индивидуальные особенности развития, связанные с полом, культурой и другими конкретными особенностями субъекта. Характеризуя наиболее общие, типичные черты взросления ребенка в этот период, не следует забывать о том, что определение «среднестатистический подросток» есть лишь некоторая абстракция, а общие закономерности проявляют себя в индивидуальных вариациях.

Социальная гетерохронность отражает принципиальное расхождение между объективной зрелостью подростка, его внутренним осознанием своей взрослости и социальными критериями зрелости, готовностью общества предоставить подростку возможность реализовать свои достижения в практике общественных отношений. Выравнивание гетерохронности на этом уровне является, пожалуй, наиболее поздним этапом развития подростка и обеспечивает переход в следующий возрастной период.

В подростковом возрасте происходят как биологические, так и социальные изменения, обуславливающие психологическую перестройку.

Биологическим критерием перехода от детства к отрочеству является достижение физиологической зрелости, связанное с созреванием репродуктивных функций.

Социальным критерием перехода считается достижение социальной зрелости, определение которой зависит от конкретной культуры. Большинство западных культур определяют социальную зрелость как возможность юноши или девушки самостоятельно решать свою судьбу — выбирать профессию, место учебы и работы, принимать решение о браке без согласия родителей. Для западных культур разрыв между биологической и социальной зрелостью составляет 7–9 лет, за которые человек должен многому научиться, чтобы справляться с правами и обязанностями взрослого.



С биологической и социальной зрелостью связано понятие «психологическая зрелость», включающее оба названных выше понятия, но не сводимое к ним.

Психологическая зрелость человека означает сознательную регуляцию собственного поведения, предполагает реализацию человека как личности. Достижение психологической зрелости означает, что у человека сложилась иерархия мотивов, сознательная регуляция собственного поведения, система ценностных критериев и ценностной ориентации. Безусловно, развитие человеческой личности не имеет пределов, но психологическая зрелость означает субъективное осознание собственных возможностей, целей и личностной ответственности за себя и за других людей. Психологическая зрелость может не совпадать с биологической и социальной, а наступать значительно позже. Оценить психологическую зрелость человека гораздо сложнее, чем половую зрелость или возраст социально-правового признания.

Итак, подростковый возраст — это период перестройки всего организма. Происходят принципиальные изменения в развитии его систем от детского типа к взрослому. Переходный процесс охватывает абсолютно все уровни биологической организации подростка: от изменения строения скелета, системы дыхания, кровообращения, секреции желез, корково-подкорковых отношений до развития новой репродуктивной системы, ее функционального и структурного обеспечения.

Темпы полового созревания в значительной степени влияют и на психологическое развитие подростка. Можно выделить пять стадий полового созревания, характерных как для девочек, так и для мальчиков.

Первая стадия — детство (инфантилизм), когда репродуктивная система развивается медленно и фактически незаметно. Регуляция этого процесса осуществляется гормонами щитовидной железы и гипофиза (половые органы претерпевают медленные изменения, вторичные признаки пола не развиваются). Первая стадия завершается у девочек в 8–10 лет, у мальчиков в 10–13 лет.

Вторая стадия — собственно начало пубертата — связана с увеличением активности гипофиза. Возрастают выделение секреции гормонов, которые определяют ускорение роста тканей и появление начальных признаков полового созревания. Стадия заканчивается у девочек в 9–12 лет, у мальчиков в 12–14 лет.

Третья стадия — этап активизации половых желез, которые выделяют половые гормоны (андрогены и эстрогены), усиливается функционирование других желез внутренней секреции (щитовидной железы, надпочечников).

Это выражается в так называемых скачках роста (ускоренном прибавлении в росте и весе), что является существенным биологическим показателем начала подросткового периода. В подростковый период дети вырастают на 5–8 см в год. Девочки растут более активно в 11–12 лет (за год рост увеличивается до 10 см), мальчики — в 13–14 лет, а после



15 лет и вовсе обгоняют девочек. Рост происходит в основном за счет костей конечностей, кости грудной клетки растут медленнее, что обуславливает изменение осанки подростков: плоская, узкая или даже впалая грудь затрудняет дыхание.

Вместе с ростом увеличивается и масса тела. Девочки прибавляют 4–8 кг в год, особенно интенсивно в 14–15 лет, мальчики – 7–8 кг в год. Темпы роста массы тела отстают от темпов роста скелета, что определяет внешний вид подростка (костлявая, вытянутая фигура).

Несоответствие размера скелета и массы тела приводит к недостаточной координации движений, общей неловкости, угловатости, обилию лишних движений. Однако вместе с тем подростковый возраст является оптимальным для овладения сложными двигательными навыками. Эта парадоксальная ситуация сочетания неловкости и хорошей возможности овладения сложными движениями объясняется тем, изменения происходят постепенно: сначала рост мышц, затем наращивание мышечной силы и после этого – координация.

В подростковом возрасте совершенствуется дыхание, увеличивает емкость легких. Усиленный рост органов и тканей предъявляет особые требования к деятельности сердца и сосудов. Сердце интенсивно растет, но рост кровеносных сосудов отстает от его роста, поэтому у подростков часто повышается кровяное давление, нарушается ритм сердцебиения, что обуславливает быструю утомляемость. Недостаточное кровоснабжение мозга может приводить к кислородному голоданию, которое ведет к снижению функциональных возможностей мозговой деятельности, что проявляется в снижении внимания, памяти, восприятия.

На данной стадии происходит появление вторичных половых признаков. У мальчиков ломается голос, пробиваются усы, борода, появляются волосы на лобке и в подмышечных впадинах, начинаются поллюции. У девочек развиваются молочные железы, жировая клетчатка формируется по женскому типу: отложения в области бедер, ягодиц, молочных желез, рук. Формы тела округляются.

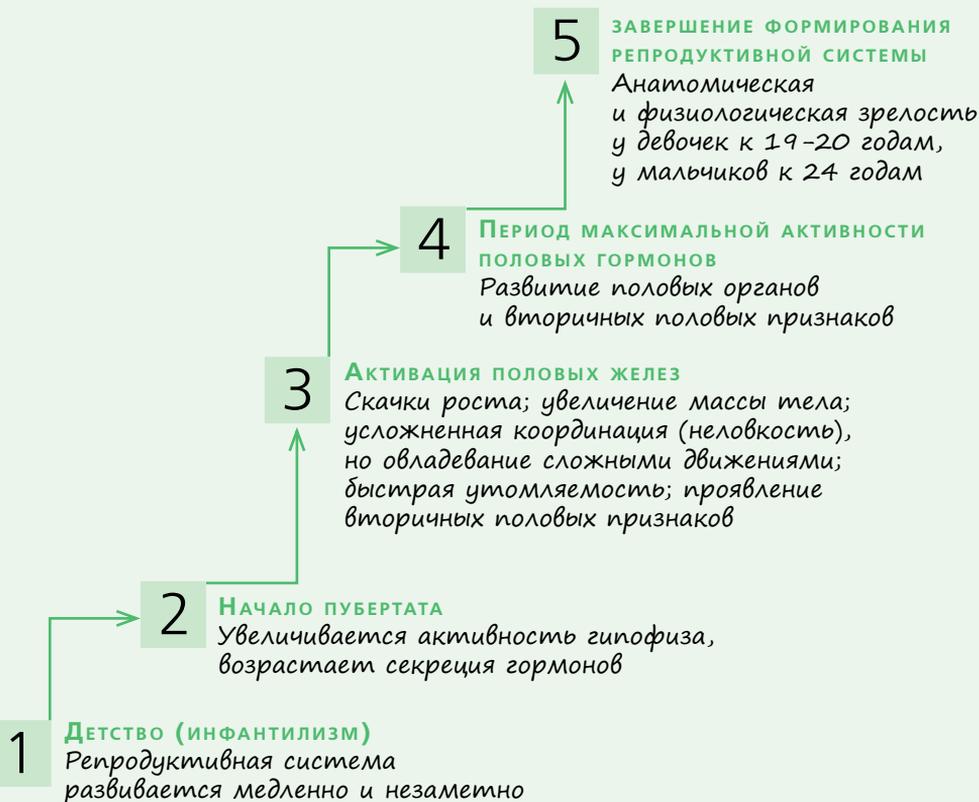
Четвертая стадия – период максимальной активности половых гормонов: андрогенов (мужских) и эстрогенов (женских).

Мужские половые гормоны (андрогены) вырабатываются особыми клетками семенников. Основным мужским половым гормоном являются тестостерон и его производное – андростерон. Они обуславливают развитие полового аппарата и рост половых органов, формирование вторичных половых признаков: голоса, гортани, скелета и мускулатуры по мужскому типу; рост волос на лице и теле. При гиперфункции семенников отмечается преждевременное половое созревание – быстрый рост тела и развитие вторичных половых признаков.

Женские половые гормоны (эстрогены) вырабатываются в яичниках. Они оказывают влияние на развитие половых органов, формирование яйцеклеток, их готовность к оплодотворению, готовность матки к беременности, а молочных желез – к кормлению ребенка.



СТАДИИ ПОЛОВОГО СОЗРЕВАНИЯ



У девочек резкая прибавка в росте предшествует развитию вторичных половых признаков, а у мальчиков, напротив, существенная прибавка в росте происходит только после того, как начинают усиленно развиваться гениталии. Гиперфункция яичников вызывает раннее половое созревание и раннюю менструацию. На этой стадии активно развиваются и могут достичь полного развития вторичные половые признаки. У девочек порой начинаются менструации.

Пятая стадия – завершение формирования репродуктивной системы, становление регуляции между отдельными звеньями системы: гормонами гипофиза и периферическими железами. Вторичные половые признаки выражены полностью.

Формирование скелета по женскому типу заканчивается, как правило, в 16–17 лет. В 19–20 лет у девушек происходит окончательное становление менструальной функции, наступает анатомическая и физиологическая зрелость.

У мальчиков в 15–16 лет идет процесс усиленного развития вторичных половых признаков, начинаются непроизвольные извержения семени. Однако анатомическое и физиологическое созревание заканчивается к 24 годам.

ВЛИЯНИЕ ПЕРЕСТРОЙКИ ОРГАНИЗМА НА ПСИХОЛОГИЮ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ



МЛАДШИЕ ПОДРОСТКИ



Процесс полового созревания протекает под контролем ЦНС и желез внутренней секреции. Повышенная активность гипоталамуса в пубертатный период оказывает влияние на соотношение корковых и подкорковых структур мозга.

К 9–10 годам устанавливается отношение «кора—подкорка». Кора выполняет ведущую роль в регуляции всего поведения ребенка. Наблюдается высокий уровень развития произвольных процессов, высокая мыслительная продуктивность, уравновешенность эмоциональных проявлений, баланс между системой активации и торможения.

В пубертатный период баланс корково-подкорковых отношений изменяется в сторону подкорковой активности, что приводит к преобладанию возбуждающих влияний и ослаблению тормозных процессов. Это объясняет *поведенческие проявления* начального подросткового периода: повышенную возбудимость, эмоциональную неустойчивость, гиперактивность. Реакции по силе и характеру часто неадекватны вызвавшим их раздражителям. Появляется широкая генерализация возбуждения — реакции сопровождаются сопутствующими движениями рук, ног, туловища (особенно у мальчиков). Младшим подросткам свойственны двигательная расторможенность, неусидчивость, экзальтированность, раздражительность, агрессивность. Поскольку ослабевают корковые функции, то страдает вся система произвольной регуляции поведения. Снижение произвольного контроля проявляется не только в невозможности подростка совладать со своим поведением, но и в особенностях его внимания, восприятия, памяти, вербальных функций, мышления. Младшие подростки недостаточно дифференцированно воспринимают поступающую информацию, испытывают трудности в поддержании произвольного внимания, состояния бдительности. Увеличивается время ответной реакции. Речь подростков часто замедляется, она становится краткой и стереотипной. Резкие нарушения вегетативных функций, сердцебиения, сосудистые расстройства, одышки являются показателями усиления подкорковых влияний и ослабления тонуса коры головного мозга.

Таким образом, в раннем подростковом возрасте наблюдаются явления *регресса мозговой организации*, обуславливающие особенности подросткового поведения.

Существуют значительные индивидуальные и межполовые различия во времени начала и скорости физических изменений в подростковый период. Интенсивный рост, увеличение веса опережают развитие мускулатуры, что приводит к непропорциональности тела. Поэтому в этот период подростки часто испытывают чувство неловкости, у них резко повышается интерес к своей внешности. Стремительное изменение тела подростка требует смены представлений о собственной телесности, он больше не может ориентироваться на прежнюю схему тела. Управление движениями предполагает новую настройку мозговых механизмов регу-

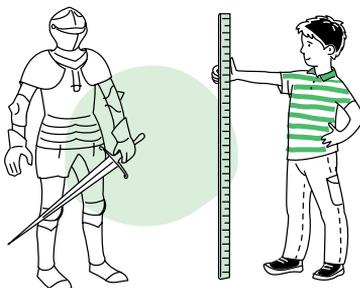


ляции движений в соответствии с меняющимися размерами. Отсюда неуклюжесть подростка.

Формирование нового образа физического Я, занимающего важное место в самосознании подростка, происходит постепенно. Подросток постоянно оценивает его, причем чаще всего недоволен им. Острое недовольство своей внешностью, непринятие ее приводят к нарушению соматической идентичности, складывающейся, по мнению Э. Эриксона, именно в период младшего подростничества. Это может стать причиной многих отклонений в становлении личностной идентичности и ее целостности, снизить самооценку, особенно ее эмоциональный компонент — отношение к себе. В подростковом возрасте чаще всего возникает страх или бред физического недостатка — дисморфобия. У мальчиков тревогу вызывает их рост, у девочек — общее телосложение, которое должно соответствовать принятым стандартам. Иногда вполне понятные опасения могут перерасти в болезненные, навязчивые состояния, требующие помощи психотерапевта.

В таких случаях внимательное и компетентное отношение взрослых, объясняющих ребенку изменчивость его внешнего вида в этот период, может существенно оптимизировать процесс формирования соматической идентичности и образа физического Я.

АКСЕЛЕРАЦИЯ И РЕТАРДАЦИЯ



Интересной особенностью стадии отрочества является тенденция к ускоренному развитию в более ранние по сравнению с предыдущими поколениями сроки. Эта тенденция прослеживается на протяжении нескольких столетий в ряде благополучных стран.

Американский ученый Дж. Коулман указывает на то, что средневековые доспехи, которые носили в Европе, могли бы быть впору современному американскому мальчику 10–12 лет. Сегодня мужчины носят обувь приблизительно 39–42 размера, тогда как обувь, которую носили их дедушки, согласно среднестатистическому показателю, была 36 размера. Следовательно, прогресс общества, улучшение структуры питания, условий жизни людей сказывается на скорости и тенденции физического развития человека.



Индивидуальный темп пубертатного развития может быть более ранним — тогда говорят об *акселерации*, или более поздним — тогда говорят о *ретардации*. Телесное и психическое развитие связаны опосредованно.

Телесные особенности могут влиять на поведение подростка следующим образом:

- ▶ относительная зрелость, телосложение непосредственно влияют на соответствующие физические возможности. Имея преимущества в росте, силе и весе, мальчик-акселерат в течение ряда лет достигает большего успеха в спорте, физических упражнениях по сравнению со сверстником-ретардантом;
- ▶ внешняя зрелость имеет определенную социальную ценность, вызывая у окружающих положительные ощущения и повышенные ожидания, которые, однако, не всегда оправдываются. Высокий мальчик с плохой координацией движений не сможет быть хорошим спортсменом или продемонстрировать физические умения и навыки. Это вызывает разочарование окружающих и формирует неуверенность в своих силах у рано развивающегося подростка;
- ▶ дети-ретарданты лучше усваивают социальные отношения, поскольку, не имея преимуществ в физическом развитии, стремятся компенсировать их более интенсивным развитием своих способностей, тонким пониманием социального мироустройства.



Мальчики-ретарданты чаще акселератов испытывают чувство неполноценности, считая себя отвергнутыми, непонятыми. Они в большей степени нуждаются в понимании и заботе родителей, но желание быть взрослыми, независимыми обуславливает амбивалентность их поведения — одновременное стремление к семье и к освобождению от внешнего контроля. Однако оценить более раннее развитие как благополучное нельзя. Мальчики-акселераты часто моложе психологически, чем мальчики-ретарданты. Признание со стороны окружающих рано развившихся мальчиков, с одной стороны, снижает их тревогу за себя и повышает самооценку, с другой стороны, формирует потребность в признании и зависимость от социальной группы. Мальчики, развивающиеся позже, лишены этого. Они могут решать свои проблемы более гибко. Следы этих различий обнаруживаются во взрослом возрасте, после 30 лет. Так, у акселератов более высокие показатели по доминантности (стремлению быть лидером), социальной адаптации. Ретарданты имеют больше психоневрологических проблем, но являются «приземленными», конформными, более тонкими и восприимчивыми, социально компетентными.

Акселерация

- ▶ Высокий рост, раннее созревание
- ▶ Психологическая незрелость
- ▶ Сниженная тревога за себя
- ▶ Высокая самооценка
- ▶ Потребность в признании и зависимость от социальной группы
- ▶ Высокие показатели по доминантности (стремлению к лидерству)

- ▶ Низкий рост, позднее созревание
- ▶ Чувство неполноценности, психоневрологические проблемы
- ▶ Амбивалентное поведение: хотя поддержки и самостоятельности одновременно
- ▶ Гибкость в решении проблем
- ▶ Социальная компетентность, восприимчивость

Ретардация



Младшие подростки



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Тотальная перестройка организма, особенно остро происходящая на первых стадиях отроческого периода, ослабляет старые сложившиеся устойчивые системы, повышает восприимчивость организма к действию разнообразных факторов среды и снижает его сопротивляемость (резистентность). Отсюда представления об особой «хрупкости» подростка. Ранний подростковый период как временный регресс развития определяет многие психологические особенности подросткового поведения: эмоциональную неустойчивость, раздражительность, утомляемость, ослабление внимания, восприятия, ухудшение обработки информации, повышенную агрессивность, противоречивость потребностей и желаний. Социальные и культурные особенности могут либо смягчить трудности пубертатного периода, либо, напротив, обострить их.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Этнопсихологические исследования свидетельствуют о том, что продолжительность периода детства и содержание ранних этапов онтогенеза существенно зависят от культуры, традиций, особенностей воспитания и обучения. При этом чем выше социокультурный уровень общества, тем длиннее период детства. Подростковый и юношеский возраст являются переходными от детства к взрослости, поэтому чем сильнее выражена разница в ролевом поведении, труде, правах и обязанностях взрослого и ребенка, тем эмоционально насыщеннее становится переходный возраст, тем более явно проступают негативные черты подросткового кризиса.

Типичный для индустриального общества контраст между взрослыми и детьми отсутствует в родовых сообществах. В таких культурах дети с раннего возраста участвуют в труде, имеют реальные обязанности и обладают почти всеми правами взрослых. Нет двойных стандартов, в поведении детей приветствуются ценности взрослого мира. Идея послушания отвергается многими племенами, почти нигде не используются физические наказания. Такой образ жизни не требует особого перехода от детства к взрослости, поэтому отрочество связано с плавным поступательным развитием на фоне гармоничных отношений с социальным окружением. Когда основные требования мира взрослых и мира детей не совпадают друг с другом или даже вступают в противоречие, переход от детства к взрослости протекает иначе.

В большинстве примитивных культур существовали церемонии, обряды, которые вводили подростков во взрослую жизнь, — инициации. Ими могли быть приобщение к тайным знаниям, получение нового имени, знаков отличия и т. п. Являясь, по сути, одним из наиболее ранних институтов социализации, инициации оформляли переход в новую роль, показывая всем, и самому ребенку в первую очередь, его новую социальную позицию. Видимый переход снимал многие проблемы взросления.

Влияние культурно-исторического контекста ставит перед сегодняшними юношами и девушками свои задачи, которые решаются в иных формах, нежели инициации. Современная иерархия общества строится на других основаниях, и символические ритуалы перехода утратили свой смысл. Одновременно это привело к росту индивидуальных испытаний — склонности подростков к риску. Сложность, вариативность и многоуровневость современного общества таковы, что перейти во взрослость через символический ритуал уже невозможно: требуется прожить несколько лет под знаком осмысленной цели построения и достижения собственной зрелости, пройти через кризис. С позиции подхода к развитию как решению жизненных задач переход к отрочеству определяется постановкой актуальных вопросов отделения от семьи, расширения самостоятельности, достижения независимости, которые могут быть успешно актуализированы и способствовать взрослению или решаться неадекватными способами, искажая развитие.



КРИЗИС МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Кризис младшего подросткового возраста

Подросток стремится к независимости, хочет и может быть авторитетным, уважаемым, самостоятельным

Возникает чувство взрослости, которое должно подтверждаться социальной средой

Изменения могут проходить как остро, так и плавно



МЛАДШИЕ ПОДРОСТКИ

Кризис подросткового возраста — один из самых сложных и длительных, знаменующий переход от детства к зрелости. Наличие противоречия между социальной ситуацией развития и отношением к ней подростка направляет развитие, а депривация вновь возникших потребностей приводит к появлению новых интересов.

Э. Эриксон и Дж. Марсиа настаивают на том, что, только пройдя через кризис, подросток может обрести зрелость. Даже если родители станут демонстрировать подростку уважительное отношение к его мнению, решениям и инициативе, сама система социальных отношений, окружающая подростка, останется неизменной, и инерция общественных представлений будет ограничивать доступ ребенка в мир взрослых.

Современные авторы высказывают сомнения относительно необходимости разрушения старой социальной ситуации развития для создания новой. Социальная среда, являясь источником развития, сохраняет свою внутреннюю преемственность при формировании принципиально новых структур сознания, опосредующих отношение к внешней действительности.

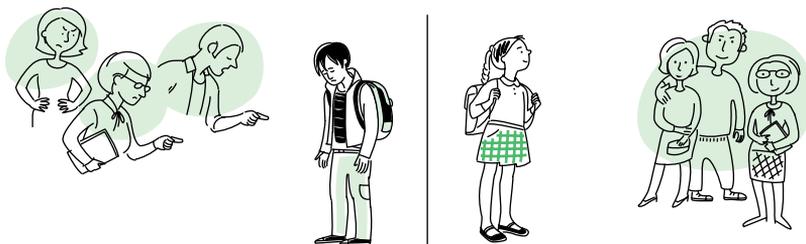
По мнению Б. Д. Эльконина, тенденция к независимости подростка (иногда конфликтная и бурная) является необходимым условием построения новой системы отношений между подростком и взрослым. Кризис заключается в принципиальном изменении ситуации действия ребенка, когда возврат в старую систему отношений уже невозможен: осознав собственную взрослость, невозможно существовать в «детской» системе отношений. Подросток должен изменить отношения,

связывающие его с окружающими, идеальная форма следующего возрастного периода — юности — уже открылась перед ним. **Подросток хочет и может быть авторитетным, уважаемым, самостоятельным.** Социальная ситуация развития, задающая отношения между растущим подростком и средой, определяет объективное место подростка в системе социальных связей и ту идеальную форму развития, которую предъявляет общество через требования и ожидания. Открытие такой идеальной формы позволяет подростку превратить результативное, утилитарное действие в пробующее, исследующее реальность.

Предподростковый кризис связан с возникновением у подростка чувства взрослости как новообразования критического периода. Реализация чувства взрослости в адекватных отношениях с окружающими стимулирует дальнейшее поступательное развитие подростка, тогда как депривация этого чувства ведет к росту конфликтности и асоциальности поведения. Формирование чувства взрослости имеет огромное значение для становления личности подростка, стимулируя его активность и помогая вхождению в новый, взрослый мир, новые ролевые отношения. При этом для подростка более важно признание его самостоятельности и равных со взрослыми прав, чем действительная их реализация.

А. Бандура ставит под сомнение объективное существование кризиса в развитии подростков, считая, что взрослые ждут этого, ориентируясь не на нормативный вариант развития, а на 10% подростков с отклоняющимся поведением, для которых характерны трудности в адаптации к возрастным изменениям организма. По его мнению, общие принципы обучения и развития сохраняют свою эффективность и в отрочестве.

Р. Бернс, сопоставляя данные различных исследований, считает, что лишь у 30% подростков обнаруживаются некоторые психологические особенности, которые можно рассматривать как проявления кризиса. Социальное окружение многих из этих подростков уже в детстве характеризовалось как неблагоприятное. Подростки, которые росли в гармоничных условиях семейной поддержки и нормативной социализации, плавно адаптировались к физиологическим изменениям и справлялись с задачами психического развития. Современные исследования ставят под сомнение наличие единого нормативного кризиса подростничества, оставляя, однако, право за каждым конкретным подростком индивидуально переживать происходящие с ним изменения.



ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ

Личностное развитие младшего подростка

Существенные психологические изменения подростка не сопровождаются внешними трансформациями статуса и не всегда осознаются взрослыми

Маргинальность подростков приводит к эмоциональной неустойчивости и чувствительности, застенчивости и агрессивности, склонности к крайним суждениям и оценкам

Я-концепция становится более индивидуализированной

По мнению К. Левина, подросток находится в положении маргинальной личности (этим термином в социологии обозначают личность, принадлежащую двум культурам). Подросток больше не хочет быть в сообществе детей и в то же время знает, что он еще не взрослый. Характерными чертами поведения маргинальной личности являются эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам.

Сложности, сопутствующие психическому развитию в подростковом возрасте, во многом связаны с тем, что существенные психологические изменения (становление рефлексии, самосознания, понимания личностной цельности и уникальности) не сопровождаются внешними трансформациями в статусе, материальном или социальном положении детей, а потому не всегда своевременно осознаются взрослыми. Особенности поведения подростков, их стремление к созданию собственной культуры (одежды, жаргона и т. д.), к более тесным контактам со сверстниками, а не со взрослыми объясняются именно их маргинальным положением — **уже не дети, но еще и не взрослые**. Высокая эмоциональная возбудимость усиливает сензитивность подростков к негативным реакциям взрослых, собственной неуспешности и внешней непривлекательности, часто вымышленной, частично связанной с быстрым ростом и созреванием. Это делает их самооценку особенно неустойчивой и ситуативной, повышает вероятность отклонений в поведении, общении.



Часто происходит и существенное снижение самооценки: по сравнению с исследованиями 70-х годов, в конце 90-х годов среди подростков было на 25–27% больше тех, кто имел негативную самооценку. В исследовании А. М. Прихожан отмечаются сходные тенденции. Особенно выражены отрицательные характеристики самооценки у младших подростков, сопровождающиеся недоумением, растерянностью и непринятием себя.

Исследуя формирование Я-концепции, психологи пришли к выводу, что на протяжении подросткового возраста она существенно меняется, становясь более дифференцированной и индивидуализированной. Благодаря рефлексии подросток начинает осознавать себя в разных ролях, требующих разнообразных способностей и качеств личности. Его представление о себе из смутного и генерализованного становится более четким и структурированным. При этом осознаются как общие, связывающие с ровесниками, так и индивидуальные качества, которые отличают ребенка от других, делают его особенным и уникальным. Важным моментом является тот факт, что качества, на основании которых подросток судит о себе, первоначально являются чисто внешними, скорее поведенческими: отметки, статусное место в группе, внешний вид. Постепенно важнейшими в структуре Я-концепции становятся следующие характеристики: интеллект, чувство юмора, тревожность или уверенность в себе, эмоциональность и т. д.



Я-КОНЦЕПЦИЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА

Формируются и такие аспекты Я-концепции, как Я-реальное и Я-идеальное. Представления о своих способностях, внешности, личностных качествах образуют Я-реальное. Я-идеальное включает в себя представления о том, каким человек хотел бы быть. Эта структура является собирательным образом тех людей (вымышленных персонажей), на которых подросток хочет походить.





ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Слишком большой разрыв между идеальными представлениями и реальными возможностями может привести подростка к неуверенности в себе, что выражается в обидчивости, агрессивности и т. д. Наоборот, когда идеальный образ представляется достижимым, подросток адекватно оценивает свои возможности и выстраивает определенную систему действий для достижения цели. Расхождение между реальным и идеальным Я также влияет на эмоциональную составляющую Я-концепции, поскольку подросток перестает себе нравиться, отвергает себя. Отрицательным является и то, что, как правило, отвергается не какая-то конкретная черта (что могло бы позитивно сказаться на личностном росте), но образ себя в целом. Такое эмоциональное неприятие ведет не к развитию, а к тревоге, неадекватности самооценки, защитной агрессии.



Соотношение между различными аспектами Я-концепции влияет и на самооценку подростка. Практически всеми исследователями отмечается такая особенность подросткового возраста, как нестабильность самооценки, которая является ситуативной и может изменяться от самой высокой (неадекватно завышенной) до неадекватно низкой. Это связано во многом с лабильной структурой иерархии мотивов, а также с содержанием Я-идеального. Стремление подростка соответствовать тем идеалам, которые он избрал для себя, фрустрация значимых мотивов снижают самооценку. Актуализация новой мотивации, похвала, успех, естественно, повышают ее. Чередование успехов и неудач, типичное для этого возраста, связано с тем, что быстрое изменение интересов и образцов поведения не дает возможности сформировать устойчивую деятельность, без которой невозможны реальные достижения. Поэтому в тех случаях, когда мотивация устойчива и есть постоянные интересы, самооценка более стабильна.



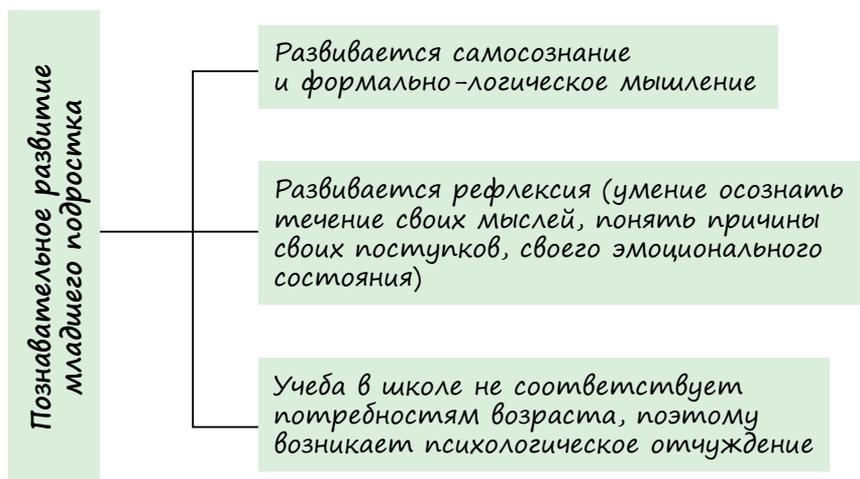
Многие исследователи отмечают и изменение временной перспективы, которое происходит в этот возрастной период, ее расширение в сторону отдаленного будущего. При этом постепенно к старшему подростковому возрасту у ребенка выстраивается план жизненного пути, с которым

связывается и иерархия мотивов, формируемые качества личности. В младшем подростковом возрасте происходит реорганизация психологического времени и формирование представлений о будущем как о необходимой реальности существования, когда отдаленные и не очень перспективы придадут сегодняшнему дню осмысленность и наполненность. Причем на данном возрастном этапе представления подростка о будущем предельно абстрактны, а временная перспектива выдвигается максимально в будущее. Это связано как с объективными характеристиками психологического возраста, так и с отсутствием объективно заданных социумом форм взросления и ориентиров успешности для подросткового возраста.

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ. ПОДРОСТОК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ



МЛАДШИЕ ПОДРОСТКИ



Несоответствие старой концепции воспитания современным достижениям ребенка требует обновления педагогической системы, которая с опережением способна либо обеспечить удовлетворение новых интересов подростка, либо переориентировать эти интересы на другие формы активной деятельности.

Основной источник развития формального мышления современных подростков – это обучение в школе. Со вступлением в отрочество отношения подростка с окружающими (преимущественно взрослыми) обостряются, и это не может не влиять на школьную жизнь. Вместе с тем ро-

дители продолжают измерять темпы его развития школьными успехами, ориентируясь на отметки.

Основные проблемы школьной жизни подростков связаны с ограниченными возможностями решения принципиальных возрастных задач развития в рамках учебной деятельности. Учеба и организация школьной жизни, как правило, не отвечают запросам растущего самосознания, развивающегося формального мышления и стремления к активной общественно значимой деятельности. В учебном процессе не удовлетворяется острейшая потребность подростков в доверительном общении со сверстниками и желание познать себя, узнавая другого. Подростки критично воспринимают учителей, оценивая не столько их знания, сколько личность и социальный облик, а те, в свою очередь, часто с презрением относятся к мнению подростков, их способностям и знаниям. Притом что их развитие задает потребность в общественной деятельности, подчас подростки не могут даже озвучить в школе свою позицию.

Ученики не видят связи между школой и личной жизнью, между обучением и будущими достижениями, а посещают школу как место, где можно провести время в подходящей компании. Содержательное значение школы подростки воспринимают только в контексте общения со сверстниками, а ведущими мотивами становятся социальные и отрицательные мотивы избегания неприятностей (с родителями, администрацией школы и т. д.).



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Главной характеристикой отношений между подростком и школой становится психологическое отчуждение, которое проявляется на поведенческом уровне в низкой академической успеваемости, негативизме и частых прогулах. Причиной отчуждения является бессилие, которое ощущает подросток в стенах школы. Бессилие, или феномен «внушенной беспомощности», возникает как реакция на хроническое авторитарное давление, безысходность и неспособность влиять на ситуацию. Подросток чувствует, что им манипулируют, и одновременно осознает неизбежность подчинения и необходимость играть по социальным правилам, диктуемым обществом. В результате он теряет интерес к учебе и тогда в лучшем случае просто сидит на уроках, ничего не делая. Параллельно с бессилием развивается ощущение бессмысленности. Связи между предметами разрушаются, а преемственность между школьной программой и теми социальными ролями, которые подростки должны принять на себя в будущем, отсутствует. Именно поэтому так важно изменять школьную ситуацию, создавать условия, в которых подросток мог бы решать возрастные задачи развития (расширение самостоятельности, достижение независимости), учился бы ставить цели и искать пути их достижения; развивать социальные навыки и эмоциональную сферу.



Говоря о когнитивном развитии, следует отметить, что в подростковом возрасте завершается процесс становления сознательных и произвольных культурных форм познания.

Развитие формально-логического мышления проявляется в том, что подросток может абстрагироваться от наглядного материала и строить свои рассуждения в вербальном или идеальном плане. Исследуя особенности мышления подростков, Ж. Пиаже установил, что в возрасте от 11 до 15 лет осуществляется последняя фундаментальная децентрация, и это оказывает воздействие на развитие гипотетико-дедуктивного мышления. У подростка появляется способность абстрагировать понятие от действительности, формулировать и перебирать альтернативные гипотезы, делать предметом анализа собственную мысль. К концу подросткового возраста человек способен отделять логические операции от тех объектов, над которыми они производятся, классифицировать высказывания независимо от их содержания, по их логическому типу.

Однако, по мнению современных исследователей, когнитивное развитие не заканчивается на стадии решения проблем, которую Ж. Пиаже выделял в своей периодизации в качестве последней: существует еще одна стадия, которая характеризуется умением находить и ставить проблемы, как правило, в тех областях, которые важны для ребенка. В своих последних работах Пиаже сам отмечал тот факт, что свои новые умственные качества подростки применяют в тех сферах, которые для них более значимы и интересны, а в остальных вопросах могут обходиться прежними навыками. Однако завершение этого процесса происходит уже на новом этапе психического развития.

Не менее значимым, чем развитие формальной логики, является и **становление рефлексии**, умение осознать течение своих мыслей, понять причины своих поступков, своего эмоционального состояния. Рефлексия стимулирует формирование не только когнитивной сферы, но и творческой активности подростков.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Современные исследования мышления подростков показали, что менее половины из них находятся на уровне формально-логического мышления. Неспособность достичь формализации мышления обычно связана с ограниченностью интеллектуальных способностей различного генезиса и нестимулирующим, скудным культурным окружением. Анализируя данные Ж. Пиаже, исследователи подчеркивают, что подростки, с которыми он работал, окружала интеллектуально обогащенная среда (эрудированные люди, интеллектуальная деятельность, стимулы к познавательной активности), что позволило констатировать у большинства из них развитое формально-логическое мышление.



Благодаря гипотетико-дедуктивному мышлению адаптация подростка во взрослой жизни становится более полной и адекватной. «Чистая мысль» начинает приносить подросткам «чистое удовольствие». Таким образом, стадия формальных операций задает следующие характеристики мышления.



Логичность

Окончательное разделение формы и содержания знания, способность строить мысленные предположения о взаимном влиянии переменных и устанавливать причинно-следственные отношения, учитывая все значимые факты

Гипотетичность

Возникновение способности оперировать, выдвигать и доказывать гипотезы, продуцировать идеи

Интроспективность

Способность размышлять о собственном мышлении, развитие интеллектуальной рефлексии

Комбинаторность

Формирование способности к комбинаторике (классификации классификаций), оперированию объектами, отношениями и предположениями; способность выявлять связь между двумя и более переменными

Обратимость

Достижение синтеза двух форм обратимости: инверсии (обратность) и реципрокности (взаимность), способность действовать в плане возможности, возвращаясь к исходной позиции, и одновременно мысленно удерживать прямое и обратное действие

Гибкость

Способность предлагать различные интерпретации событий и проследить логику рассуждений каждого их участников ситуации, децентрация

Абстрактность

Развитие способности применять символы для замещения предметов, освоение семантики знакового мира сознания, формирование абстракции нового уровня как выход за границы возможного

Очевидно, что учащиеся одного класса могут находиться на разных стадиях когнитивного развития в связи с разными темпами созревания. Ж. Пиаже также допускал дифференциацию когнитивных способностей в зависимости от возраста, мотивации, интересов и внешних воздействий.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Импульсивность

Критичность к другим

Эгоистичность

Дружба

Требования к отношениям

Становление эмоционально-волевой регуляции

Смена настроений

Полярность чувств

Депрессивность

Критичность к себе



Подростковый возраст является одним из ключевых этапов процесса становления эмоционально-волевой регуляции человека.

Для младшего подростка характерна возбудимость, резкая смена настроения, полярность чувств. Но по сравнению с младшим школьником он лучше управляет своими эмоциями. В определенных ситуациях школьной жизни (низкая оценка, выговор за плохое поведение) подросток может скрывать под маской безразличия тревогу, волнение, огорчение. Но при других обстоятельствах (конфликт с родителями, учителями, товарищами) он может проявить большую импульсивность в поведении, а от тяжело переживаемой обиды способен на такие поступки, как бегство из дома, даже попытка самоубийства.

Общение с товарищами — источник не только появления новых интересов, но и становления норм поведения. Это связано с тем, что среди подростков возникают определенные требования к дружеским отношениям — к чуткости, отзывчивости, умению хранить тайну, понимать и сопереживать.

Отрочество — это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками. Через дружбу, которая становится одной из наиболее значимых ценностей, подросток усваивает такие формы взаимодействия людей, как сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка и т. д. При этом именно в отрочестве человек начинает постигать, как глубоко (а иногда и непоправимо для дружбы) ранит измена, выражающаяся в разглашении доверительных откровений или в обращении этих откровений против самого друга в ситуации запальчивых споров, выяснения отношений, ссор.

Эгоистичность. Подростки исключительно эгоистичны, считают себя центром вселенной и единственным предметом, достойным интере-

са, и в то же время ни в один из последующих периодов своей жизни люди не способны на такую преданность и самопожертвование. Только подростки могут страстно любить и оборвать эти отношения так же внезапно, как начали. С одной стороны, они с энтузиазмом включаются в жизнь общества, а с другой — охвачены страстью к одиночеству. Иногда их поведение по отношению к окружающим грубо и бесцеремонно, хотя сами они невероятно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом (Фрейд А., 1993).

Депрессивность. Противоречивость в настроениях, побуждениях и желаниях приводит к тому, что у подростков нередко возникает состояние депрессии. С одной стороны, уверенность в своих силах иногда не подкреплена объективным положением вещей, и подросток берется за то, что не может выполнить. А с другой стороны, у него часто возникает состояние неуверенности в себе, осознание своей неполноценности, что бывает связано с тяжелыми переживаниями, которые далеко не всегда проявляются внешне.

Критичность к другим. В этом возрасте ребенок склонен критиковать других: указывать взрослому на мелкие промахи, недочеты в работе. Частая тема — необъективность или несправедливость. Подобные мысли не случайны, а весьма характерны для периода особой чувствительности подростка к тому, как его воспринимают окружающие. Отстаивая свою самость, подросток начинает выделять недостатки других людей, ранее казавшихся авторитетами. При всей критичности в адрес учителей дети необыкновенно тревожны и озабочены отношением к ним взрослых. Нарочитость поведения свидетельствует о стремлении привлечь к себе внимание, узнать, что думают о ребенке окружающие.

Критичность к себе. Рост самосознания приводит подростка к тому, что иногда он слишком придирчиво оценивает свою внешность и душевные свойства, много думает о развитии своих волевых качеств, очень чутко относится к тому, как взрослые оценивают его ум и способности.

Как мы уже отмечали, в рассматриваемый период роста дети (особенно девочки) становятся угловатыми, даже дурнеют. Вот почему они могут болезненно переживать невинное замечание по поводу их внешности. Подросток испытывает сочувствие при виде горя других людей, ему свойственно стремление бескорыстно отказываться от чего-либо ценного для него ради блага другого человека. В подростковом возрасте переживания, связанные с добром, сочувствием, способностью поступать своими запросами, с потребностями творить добро окружающим, становятся сильнее, чем прежде.

Кризис отрочества обогащает подростка знаниями и чувствами такой глубины, о которой он даже не подозревал в детстве. Через собственные душевные муки он проходит трудную школу идентификации с собой и с другими, впервые овладевая опытом целенаправленного обособления.



ОБЩЕНИЕ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Наиболее интенсивно процесс социализации проходит в подростковом возрасте, и это доказывает огромное значение, которое имеет для подростков общение, прежде всего общение со сверстниками.



Для подростка важны не только контакты, но и признание: важно быть значимым в своей группе



Подросток стремится перейти из детского общества во взрослое через общение со сверстниками, у которых такие же задачи и проблемы



Подростку важно найти группу со схожими ценностями и идеями



Общение с ровесниками помогает сформировать адекватное представление о себе



Важнейшие задачи: сепарация и индивидуализация

Для подростка важны не только контакты со сверстниками, но и их признание. Фрустрированная потребность быть значимым в своей референтной группе может вызвать серьезные отклонения в процессе социализации и личностного роста. Ориентация на нормы группы и стремление им соответствовать повышают конформность, которая, по мнению многих психологов, является наиболее высокой именно в возрасте 12–13 лет. *Психологической задачей подростков становится переход из детского общества во взрослое, для совершения которого младшим подросткам необходим круг сверстников с такими же задачами и проблемами.*

Поскольку процесс социализации связан с вхождением не только в мир взрослых, но и в мир подростковых ценностей, являющийся промежуточным этапом взросления, то *ведущей для формирования социокультурной идентичности становится именно группа сверстников.* Наибольшую значимость коммуникация с ровесниками при-



обретает в периоды резких социальных изменений, при появлении новых общественных идеалов, установок и ценностей, когда, как писала М. Мид, взрослые часто учатся у детей. Поэтому для подростка представляется очень важным факт нахождения своей референтной группы, то есть той **группы, ценности которой значимы для ребенка** и мнение которой о его личных качествах становится ведущим. Стремление соответствовать этим нормам, приобрести уважение и высокое статусное место именно в данной группе является одним из ведущих мотивов деятельности подростка, наполняет его социализацию конкретным содержанием.

Изучая процесс общения подростков с ровесниками, американский исследователь Э. Маккоби отмечала его высокую значимость для всех сторон психического развития ребенка. Она подчеркивала, что влияние сверстников на ценности и установки подростков часто оказывается более значимым, чем влияние родителей, школы, религиозных организаций или любых других социальных структур. Это связано с тем, что сверстники, переживающие сходные проблемы, помогают друг другу сохранить уверенность в себе, осознать и принять те изменения, которые происходят и в физическом облике, и в духовном росте.

Сплоченность подростковых групп, одинаковая манера одеваться, единообразии телодвижений и мимики на самом деле являются защитой против запутанной, неопределенной идентичности. Подражание друг другу в одежде и поведении дает подросткам, пока еще не точно осознающим себя, ощущение некоторой уверенности, стабильности и безопасности. Кроме того, собственный стиль одежды, причесок и т. д. подчеркивает дистанцию между поколениями.

По мнению Э. Эриксона, принадлежность к группе сверстников также дает возможность подросткам испытать на себе влияние различных новых идеологических систем — политических, социальных, экономических и религиозных. В результате экспериментирования в новых условиях подросток учится разделять новые убеждения, действовать в соответствии с новой системой ценностей — все это помогает формированию чувства идентичности.

Подросток стремится понять себя, свои возможности и индивидуальные особенности, уяснить свое сходство с другими людьми и отличие от них. Общение прежде всего с ровесниками помогает становлению *дифференцированного и адекватного представления о себе*. Образы Я, которые возникают в сознании подростка, разнообразны и отражают все богатство его жизни. Их развитие было бы невозможным без полноценного общения. Взаимодействие, дружба с разными людьми позволяют подросткам попробовать действовать в разных ролях, самоутвердиться.

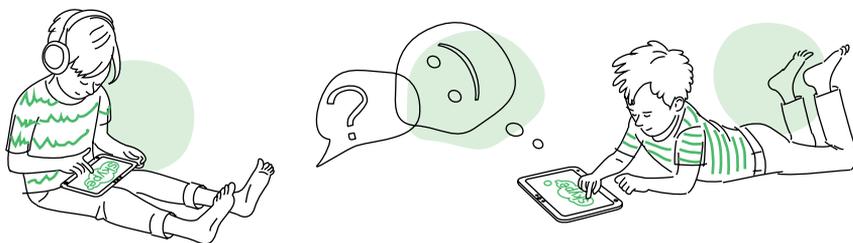
Развитие межличностных отношений в отрочестве выходит на новый качественный уровень благодаря следующим задачам.



АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ



Приятельские отношения младших подростков, как правило, строятся на почве общих интересов. Долгие разговоры, совместный досуг — неотъемлемая часть подростковой дружбы.



Приятельские отношения расширяются благодаря растущей физической независимости: подростки могут самостоятельно передвигаться по своему району или городу и завязывать новые знакомства. В период отрочества у ребенка сначала резко возрастает численность друзей, затем примерно к 15 годам стабилизируется, а потом сокращается.

Ценность количества и многообразия дружеских связей сменяется ценностью глубоких, исключительных, как правило, диадических отношений. Одновременно меняется и зависимость подростка от группы.

Расширение круга знакомств связано и со стремлением подростка войти в какую-нибудь группу, которая могла бы обеспечить ему определенный социальный статус. Также это продиктовано потребностью защититься от критики, укрыться от ситуации неопределенности и получить отраженную информацию о себе: используя скорее язык жестов и основываясь на чувстве сопричастности, молодые люди открывают в общении друг с другом самих себя и новые горизонты. Особенно важны сверстники для взрослеющих подростков с низкой самооценкой, чьи отношения с родителями не слишком близки. Это связано с отсутствием в семье путей идентификации для подростка.

Важный социальный смысл возникновения компаний в младшем подростковом возрасте – обеспечить переход от однополого общения к разнополоым группам, обрести гетеросексуальность. В то же время у младших подростков достаточно мало видов деятельности, где представители обоих полов могут выступать на равных и активно взаимодействовать. Для раннего отрочества типично разделение групп по половому признаку; дружба с подростками того же пола и некоторая настороженность (а иногда и явная враждебность) в отношении другого пола позволяют подросткам окончательно принять маскулинные и феминные роли.

ПОДРОСТКОВАЯ СУБКУЛЬТУРА



Формирование субкультуры сверстников со своим языком, маркерами в одежде, стилем общения, нормами и правилами взаимодействия становится «полигоном» переходных форм от детства к взрослости. Подростковая субкультура представляет собой совокупность норм, ценностей, установок, обычаев и форм поведения, которые признаны



членами подросткового сообщества и реализуются в жизни. Подростковая субкультура проявляется прежде всего в таких традиционных объектах молодежного интереса, как одежда и музыка. Каждое новое поколение открывает новый для себя стиль в музыке и внешнем виде, стремясь отмежеваться от других поколений и заявить о своей уникальности.

Характерное для подростничества повышенное внимание к одежде, причёске, внешнему виду является неотъемлемой частью формирующейся идентичности, осознанием принадлежности к определенной социальной группе. Подростки прекрасно понимают, что одежда несет информацию о своем хозяине и сообщает окружению о роли, которую примеряет на себя человек.

Выбирая ту или иную одежду, подросток создает свой образ, одновременно примеряя различные модели поведения. Внешний вид отражает то или иное мировоззрение, и использование определенного стиля в одежде позволяет легче проникнуть через форму в содержание, в ту культуру, которая стоит за ним. Постепенно выбор конкретизируется на том образе, который оказывается наиболее близок и комфортен подростку. Выбор одежды подчеркивает самостоятельность подростка и его индивидуальность.

Вызывающую одежду и причёску носят подростки, которые хотят заявить о своем несогласии со взрослыми, о неприятии мира старшего поколения. Бунтующие подростки придерживаются того или иного стиля как идеологической позиции, упорно отстаивая право на, скажем, фиолетовый цвет волос. Однако главным мотивом при построении собственного образа является желание получить признание и быть принятым в компании сверстников. Наконец, одежда, которая нравится, повышает собственную самооценку и делает человека увереннее — удовлетворенные своим внешним видом подростки лучше адаптируются в социальном окружении.



Другим значимым компонентом подростковой субкультуры является музыка. Вкусы подростков чрезвычайно разнообразны, но чаще всего юноши и девушки слушают песни о любви. Они могут исполняться в стиле рэп или хэвиметалл, но тема любви присутствует в них практически всегда. Музыка отражает жизненную философию взрослеющего



подростка и позволяет если не найти ответы, то сформулировать вопросы.

Музыка является мощным средством общения подростков между собой и способом закрепления традиций. Общение через нее восходит к доречевой коммуникации и основывается на эмоциональных реакциях. Музыка позволяет подросткам, не слишком склонным к вербальной экспрессии, выразить свое душевное состояние, впечатление, переживание и настроение. Экспрессивное музыкальное общение по своей сути несет функцию единения, сопереживания, психологической кооперации и массового заражения эмоциональным состоянием друг друга. Ритмическая организация музыки естественным образом синхронизируется с активностью и биологическими ритмами организма человека, а для подростков еще и открывает адекватный канал выхода сублимированной сексуальной энергии.

Стержневым, объединяющим моментом для субкультуры несовершеннолетних является противопоставление своих ценностей идеалам взрослых. Ограничения подростков в правах и доступе к взрослой жизни вызывают ответную реакцию самоизоляции со стороны подростковых сообществ. Длительное существование такого сообщества ведет к формированию субкультуры со своим языком, модой, стилем поведения, а главное — ценностями, которые не разделяются взрослыми.

Сегодня можно отметить активное внешнее вторжение продвигаемых маркетинговыми стратегиями образов и брендов в субкультуру. Широкие рекламные кампании формируют высокую психологическую зависимость подростка и возрастного сообщества в целом от рекламного объекта. Наиболее ярким примером такой зависимости являются значимые игровые объекты, которыми становятся персонажи литературных произведений, а чаще — телевизионных и мультипликационных фильмов, комиксов, компьютерных игр. Их образы определяют ролевые и поведенческие действия, а также атрибутику внешнего облика подростка (прическу, элементы одежды и макияжа, аксессуары, тату). Такие персонажи, становясь актуальными для окружения школьника, либо принимаются им как значимый социальный объект, что дает ему своеобразный пропуск в группу сверстников, либо нет, что приводит к изменению его статуса. Подросток, претендующий на высокий статус или реально им обладающий, демонстрирует абсолютное погружение в субкультурное пространство, актуальное для группы, либо может являться «переключателем» на новый социальный контекст, чаще заимствованный из более старшего возрастного периода (молодежные субкультуры).

Говоря об отношениях подростков со сверстниками, нельзя не упомянуть такое явление, как буллинг. Это продолжительный процесс сознательно жестокого, агрессивного физического и/или психического воздействия одного ребенка (или группы детей) на другого ребенка или группу детей. Подробнее о буллинге см. «Проблемы, характерные для подросткового возраста».



Не менее значимым для психического развития является и *общение подростков со взрослыми*, а именно с родителями. Часто именно в этой сфере сконцентрировано большинство конфликтов. Их главная причина связана с противоречием между объективным позиционированием и внутренним миром подростка. С одной стороны, он нуждается в любви и заботе родителей, в их похвале, с другой — испытывает сильное желание быть самостоятельным, равным в правах с родителями и другими взрослыми. Поэтому для подростков характерно амбивалентное отношение к взрослым, стремление к эмансипации и одновременно зависимость от их мнения. Родители, в свою очередь, не всегда готовы осознать тот факт, что ребенок становится взрослым, и адекватным образом перестроить взаимоотношения с ним. Зачастую они видят только негативные проявления подросткового возраста, не понимают проблем и переживаний ребенка. Поэтому младшие подростки часто жалуются на то, что родители контролируют их «как маленьких». К 14–15 годам основной причиной конфликтов подростка со взрослыми становится непонимание его внутреннего мира, стремления понять свою уникальность и отстоять ее, в том числе и в общении с самыми близкими людьми. В то же время исследования показывают, что взрослый все еще остается значимым для подростка лицом. Если поделиться секретом и провести время ребенок действительно хочет со сверстником, то посоветоваться в трудную минуту, рассказать о неприятностях он стремится именно взрослому. Любовь и признание со стороны родителей важны для подростка не меньше, если не больше, чем для младших детей, и депривация этой потребности также ведет к серьезным отклонениям в поведении, развитии.



ОСНОВНОЕ ПРОТИВОРЕЧИЕ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Потребность в любви
и заботе родителей

Потребность в самостоятельности
и сепарации

Важнейшими задачами, определяющими возрастные изменения в личности подростка, являются **сепарация** и **индивидуализация**. Подростки должны достичь сепарации от родителей в установках и ценностях (когнитивная независимость), в эмоциональной сфере (эмоциональная независимость) и в поведении (функциональная независимость). Сильнее всего исследователи расходятся в оценке способности подростков достичь эмоциональной автономии от родителей. Одни авторы утверждают, что это самая простая и доступная форма независимости, другие оценивают данную задачу как практически неразрешимую не только в рамках подросткового возраста, но и за его пределами. Сохраняющаяся психологическая зависимость подростков

обусловлена амбивалентным отношением к родителям и фрустрацией потребности в самоактуализации.

На отношения подростков и родителей влияет несколько факторов. Прежде всего стиль воспитания и особенности эмоциональных отношений членов семьи с ребенком. Как известно, выделяется несколько стилей: авторитарный, демократический, попустительский и т. д., сочетающихся с отвержением или, наоборот, принятием ребенка, степенью контроля над его поведением и дистанцией между детьми и взрослыми. Самый неблагоприятный для отношений подростка с родителями – авторитарный стиль, особенно если жесткий контроль сочетается с отчуждением, недостаточно теплыми отношениями в семье. Отсутствие контроля может стать причиной проблем с успеваемостью, в отношениях с учителями, особенно у тревожных, не очень уверенных и одаренных детей. В этом случае неформальные группы сверстников, иногда и компании с асоциальной направленностью, могут заместить и родителей, и педагогов.

Но «уход» подростка из семьи возможен и при самом жестком контроле, если родители совершенно не считают с его новыми переживаниями, новыми друзьями, фрустрируя одно из главных новообразований этого возраста – чувство взрослости, осознание себя самостоятельной и уникальной личностью. Важно помнить и об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в их реакции на чрезмерную опеку или отчуждение взрослого. Импульсивные, демонстративные дети с высокой самооценкой очень болезненно реагируют на авторитарность взрослых. В этом случае даже невнимание к подросткам может принести меньше вреда, чем чрезмерный контроль. Напротив, для ригидных, неуверенных в себе подростков наиболее неблагоприятным является отсутствие контроля, в то время как гиперопека ими принимается не так болезненно, как демонстративными детьми, и не ведет к таким негативным последствиям.



Естественно, что внимательное отношение, заинтересованность и эмоциональный комфорт и доверие оптимальны для общения с детьми в любом возрасте, особенно в подростковом. Такой стиль позволит взрослому вовремя заметить изменения, которые происходят с ребенком, создать новую «социальную ситуацию развития», трансформировать и отношение к нему, и степень контроля за ним.

Рассматривая значение общения со взрослыми и ровесниками в подростковый период, большинство исследователей отмечает, что подростки склонны принимать родительские ценности, нормы и взгляды в сферах, где они достаточно устойчивы или имеют долговременные последствия, а ориентироваться на сверстников — там, где речь идет о достаточно изменчивых моделях и нормах, непосредственно влияющих на повседневную жизнь. Однако в условиях резкой смены социальной ситуации в обществе взрослые люди находятся в состоянии некоторой дезориентации, не всегда адаптированы к новым социальным нормам, установкам и ценностям. Поэтому подростки не могут полностью ориентироваться на родительские стереотипы в социальной сфере. Однако при таких обстоятельствах взрослые могут и должны быть носителями общечеловеческих ценностей, культурных традиций и идеалов, о чем более подробно будет рассказано ниже.



Общение со взрослыми влияет не только на процесс социализации, но и на формирование личности подростка. В условиях быстрых социальных изменений в развитии психики ребенка не снижается значение семьи, которая по-прежнему составляет центральную часть его социальной сети. В том случае, когда трансформация носит глобальный для социума характер, на микросоциальном уровне происходит консервация существовавших прежде моделей социального развития подростка. В этих условиях семья выступает в качестве определенного демпфера, обеспечивая относительно стабильную систему представлений, норм и ценностей. Поэтому те ребята, для которых семья — значимая часть их круга общения, в большей степени склонны воспринимать ситуацию как стабильную и устойчивую, а их Я-концепция более адекватна и устойчива, чем у их сверстников, для которых семья менее значима.



СОВРЕМЕННЫЙ МЛАДШИЙ ПОДРОСТОК

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ



В целом можно говорить о возросшем уровне социального развития и социальной зрелости подростков. Уровень их осведомленности о социальных ролях, нормах, общественном устройстве увеличился с 2009 года в четыре раза. Растет и социальная сеть контактов детей, прежде всего благодаря виртуальному общению. Поскольку при этом происходит и обмен информацией и социальными представлениями, то можно говорить о развитии их социальной компетентности в целом.

Также необходимо отметить развитие социальных представлений о мире, обществе и окружающих людях. Диагностика социальных представлений на протяжении последних 12 лет показала малую структурированность различных социальных представлений подростков друг о друге. Этот факт, очевидно, связан главным образом с теми кардинальными переменами, которые происходят в мире в течение последних десятилетий (особенно в нашей стране), и следующей из этого неопределенностью и текучестью ценностей, установок и нормативов.

Стремление к социальной самореализации является одним из доминирующих мотивов на всех этапах подростничества. Необходимо отме-



тять, что эта потребность носит своеобразный характер, созвучный многим современным социальным установкам. В ответах подростков отчетливо видно стремление к карьере, богатству, успеху вообще, без конкретизации рода деятельности.

Многие подростки в качестве эталонов выбирают олигархов и почти никогда – выдающихся ученых, политиков, актеров (выбор актеров был очень характерен еще 4–5 лет назад). Некоторые продолжают ориентироваться на спортсменов в качестве эталона для деятельности и карьеры. Подобная тенденция к смешению понятий социальной реализации и карьеры, денег и успеха характерна для всех социальных групп, независимо от материального и социального статуса семьи и места проживания.

Однако исследования последних лет показали: почти 35% подростков не намерены никому подражать и хотят быть похожими только на себя, при этом они хотят добиться успеха, но уже не связывают его однозначно с деньгами. У подростков, имеющих серьезные увлечения, стремление походить только на себя еще выше – 61%.

Изучение социальных оценок и переживаний подростков, раскрывающих их отношение к окружающим людям и обществу в целом, показало, что большое число (более трети) ребят полностью положительно оценивают окружающий мир и взрослых. Эта цифра практически не изменилась за последние 10 лет.

В то же время стала другой картина социальных представлений, оценок и переживаний тех подростков, которые воспринимают окружающую действительность более дифференцированно. У них существенно усилилось отчуждение от школы, нормы и правила которой не принимают почти 60%. Еще более тревожным является тот факт, что увеличилось число ребят, отрицательно оценивающих мир в целом и относящихся к нему негативно (16%). Отрицательная оценка педагогов подростками почти не изменилась (51%), но возросло число детей, отрицательно относящихся к сверстникам (с 22 до 34%) и близким взрослым (с 19 до 23%). Тревожным моментом в сравнительных исследованиях является то, что российские подростки считают взрослый мир менее предсказуемым и испытывают меньше оптимизма по отношению к нему, чем их ровесники из многих европейских стран (Финляндии, Венгрии, Франции, Чехии, Словакии).

Эти результаты свидетельствуют об общем недовольстве, которое чувствуют подростки при оценке своего места в мире взрослых; у них есть желание что-то изменить, хотя понимание содержания этих изменений крайне расплывчато и неосознанно. Это также повод для беспокойства, поскольку такое мироощущение открывает путь для канализации неосознанной энергии подростков в деструктивном русле.

Для понимания различий образа мира и отношения к нему взрослых и подростков необходимо учитывать тот факт, что подростки выросли



в новой социальной ситуации, которая воспринимается ими, в отличие от взрослых, не как изменчивая, но как стабильная, а новые социальные реалии, ценности и нормы — как существовавшие всегда. Это, наряду с отношением к информации, ее содержанию и способам получения, существенно отделяет их от взрослых.

В то же время осведомленность подростков зачастую существенно отстает от их активности, умения контролировать и регулировать свое поведение, преодолевать трудности, сопровождается **инфантилизмом**.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Серьезной проблемой является несовпадение ожиданий педагогов и родителей в отношении поведения, увлечений и образа будущего подростков. Причиной несовпадения во многом являются различия в системе ценностных ориентаций педагогов и родителей, и прежде всего различное отношение к образованию, знаниям, творческой деятельности. Большинство педагогов отмечают эти ценности как ведущие и оценивают детей, исходя из соответствия им. В то же время для многих родителей ценность образования связывается не с познавательной активностью, а с поступлением в институт, успехом и карьерой.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Необходимо подчеркнуть и то, что невысокая социализированность и невысокий уровень культуры затрудняют формирование положительного отношения и оценки окружающего мира подростками, а также их социокультурной идентичности. Поэтому в качестве фактора, помогающего социализации, часто используется этническая идентичность, которая также дает укорененность и уменьшает неопределенность настоящего и будущего. В современной ситуации этот вопрос приобретает исключительную важность, поскольку включение этнической идентичности как стабилизирующего фактора во многом становится причиной нетерпимости к другим народам и социальным группам. Это подчеркивается реальностью нашего времени, когда социальная нестабильность в многонациональных государствах проявляется в обострении этнических конфликтов.



ОБЩЕНИЕ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Исследования социальных связей подростков начиная с середины 90-х годов показывают увеличение числа и усиление значения контактов с близкими взрослыми. Количество контактов со сверстниками, не убывая количественно, теряет свою значимость с точки зрения важности советов, помощи в трудной ситуации и т. д. Очевидно, что роль сверстника в развитии групповой идентичности, представлений о себе и о мире, о чем длительное время говорили ученые, существенно меняется. Возможно, в начале периода кардинальных социальных трансформаций усиление роли семьи было связано с неопределенностью и тревогами, которые делали семью убежищем, сплачивая ее членов (в том числе детей) в ситуации трудностей, изменений.

Однако и в период стабилизации (с начала 2000-х годов) в семьях, где отсутствуют эмоциональные связи между родителями и детьми, роль взрослого (знакомого, педагога, кого-то из родственников) продолжает оставаться не менее важной, чем роль сверстника. Это говорит о том, что *представления о важности контактов со сверстниками в формировании представления о мире в период трансформаций общества могут быть частично пересмотрены.*

В последние годы значение сверстников в социальных контактах постепенно падает. Если еще в 2005 году ценность сверстников и общения с ними была велика для младших подростков (почти 60% детей отмечали важное значение сверстников для эмоционального благополучия), то уже к 2009 году общение со сверстником становится менее значимым: лишь 40% подростков говорят о важности для себя контак-



**ЗНАЧИМОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ КОНТАКТОВ
ДЛЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**



тов и дружбы со сверстниками. При этом падает авторитет педагогов, которым подростки теперь меньше доверяют и мнение которых не является значимым.

С возрастом увеличивается значение личного опыта и снижается авторитет друзей и близких в выборе увлечений, источников информации, знакомств. Исследования показывают наличие у младших и старших подростков острой потребности во внешней стимуляции (спорте, музыке, информации о моде и т. д.) и в меньшей степени — в реальных социальных контактах, что может быть связано с трудностями общения со сверстниками и плохой социализированностью в группе, в особенности официальной (в классе).

Личностное развитие и отношение к себе

Развитие мотивов, потребностей, ценностей. В развитии потребностей подростков за последние 10 лет можно проследить определенную динамику. Во-первых, снижается количество и разнообразие потребностей. Если в 2009–2010 годах в иерархию потребностей подростков в среднем входило не менее семи–деяти ведущих потребностей, то в 2015–2016 годах их число составляло пять–шесть. При этом неуклонно возрастает значение материальных потребностей, которые переходят с пятого-шестого на первое-третье места в иерархии.

Во-вторых, уменьшается потребность в общении со сверстниками, что особенно явно в младшем подростковом возрасте. Доминирующие потребности подростков часто выполняют компенсаторную функцию. Поэтому у учеников из семей, где отсутствуют дружеские связи (но часто имеется материальное благополучие), первое место занимает потребность в счастливой семье, а у учащихся из семей с низким социальным и материальным статусом — карьера как способ преодоления материальных трудностей и обретения свободы.

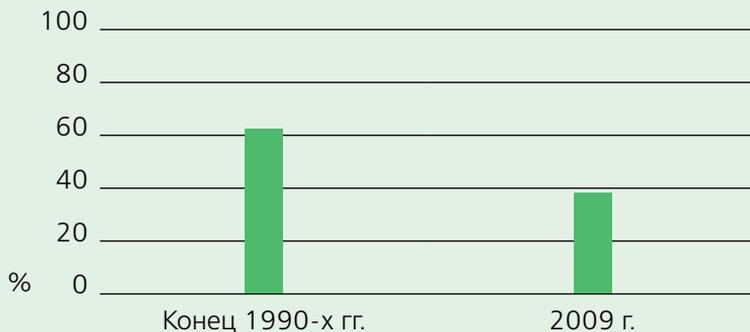
В последние годы у подростков изменилась степень принятия себя и адекватности оценки своих положительных и отрицательных качеств (хотя большинство из них относятся к себе положительно). Если в конце 90-х годов 62% младших подростков принимали у себя только положительные стороны и не принимали недостатков, то в 2009 году уже 39% младших подростков оценивали себя только положительно, остальные же признавали у себя наличие и отрицательных качеств. В 1999 году было выявлено только 9% младших подростков, которые относятся к себе отрицательно, не принимают себя, но уже к 2004 году их количество выросло до 22%, а в 2009-м — до 26%.

Возможно, это обусловлено невротизацией современных детей в связи с повышенной тревожностью и требовательностью взрослых, тревогой подростков за свое будущее.

Происходит увеличение осознанности, адекватности и эмоциональной насыщенности представлений младших подростков о себе и своем



ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА СЕБЯ



ОТРИЦАТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА СЕБЯ



МЛАДШИЕ ПОДРОСТКИ

будущем, расширение числа их социальных ролей и субъективных качеств, включаемых в эти представления. В значительной степени совпадает не только возрастная динамика, но и содержание личностной идентичности подростков, принадлежащих к различным социальным группам в плане ролевого репертуара и ценностных ориентаций. Приоритетными являются карьера, собственность и социальные роли, вторичными – личностные качества, учеба и семейные роли, что, по-видимому, отражает общие для всех подростков эталоны и установки, связанные с реальными ценностями современного российского общества.

Различия выражаются в том, что подростки из семей с низким социальным статусом и материальным достатком более социализированы и адаптированы к актуальной ситуации, чем учащиеся из обеспеченных семей. Существуют значительные отличия между ними и в оценке будущего: подростки, которые уверены в том, что родители помогут им и после школы, имеют более четкие представления о своем будущем, в то время как у подростков, которые не уверены в материальных и социаль-

ных возможностях своих родителей (а это большинство учеников обычных средних школ), ярко выражены признаки тревоги и неуверенности. Однако необходимо заметить, что материальный достаток также существенно снижает уровень личностной активности.

| Подростки из семей с низким социальным статусом | Подростки из семей с высоким социальным статусом |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▶ Адаптированы к актуальной ситуации ▶ Более социализированы ▶ Демонстрируют тревогу и неуверенность относительно будущего, поскольку не уверены в материальных и социальных возможностях своих родителей | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Склонны к проявлению личностного и социального инфантилизма ▶ Имеют сниженный уровень личной активности ▶ Имеют четкие представления о будущем, поскольку уверены, что родители помогут им после школы |

Таким образом, у подростков такие факторы, как уверенность в своем будущем, степень защищенности в семье, материальная обеспеченность и возможность свободного перемещения по миру определяют количество и содержание (наполнение) ролевого репертуара, а также содержание и степень усвоения ценностей и эталонов.

Существуют различия и в содержании идентичности у подростков, проживающих в больших и малых городах. Для подростков из малого города приоритетными являются социальные роли, групповая принадлежность, уважение традиций, конформность, рефлексивность, в то время как для подростков из большого города важны индивидуальные и личные качества, собственная независимость и автономность.

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ

Одной из основных характеристик сознания и познания современных подростков является постепенный переход от доминирования вербальной информации и преимущественно вербально-логического способа построения образа мира к образно-схематическому. Это во многом связано с возрастающей ролью современных массмедиа, все меньше времени уделяется чтению книг и все больше — телевидению, Интернету. Поскольку в Сети представлена не конкретная, а обобщенная информация, ее схема, это дает возможность сохранить на высоком уровне степень обобщения и мышления.

Следующий примечательный феномен связан с тем, что все больший объем общего информационного пространства детей становится





занят музыкой, которая оказывает существенное влияние на весь стиль и ритм жизни подростков и молодежи, на их поведение, одежду, выбор героев. Тот факт, что музыка является не только развлечением, но и информацией, подтверждается популярностью рэпа, в частности русскоязычных исполнителей, так как для подростков важны не только ритм и мелодия, но и слова.

В информационном поле ребенка младшего подросткового возраста доля телевидения и СМИ ощутимо меньше по сравнению со взрослыми. Это говорит о том, что в выборе информационных источников подростки фактически предоставлены сами себе и не могут (даже если бы захотели) ориентироваться на мнение педагогов, родителей, бабушек и дедушек. Кроме того, за последние три года значительно выросла степень критичности подростков по отношению к получаемой из СМИ информации, рекламе, развлечениям, новостям. При этом доверие к информации, получаемой из Интернета, не уменьшилось (примечательно, что у подростков из небольших поселений степень доверия к такого рода информации значительно выше, чем в мегаполисах).

Амбивалентное влияние Интернета проявляется в следующем. С одной стороны, общение в Сети, появление новых друзей, возможность компенсировать свои недостатки и слабости, преодолеть тревожность, неуверенность, суицидальные наклонности, свойственные боль-

шому количеству подростков, возможность получить новую информацию расширяют и обогащают сознание подростков и молодежи, что является позитивным фактом. Интернет не уменьшает интереса к знаниям и даже частично возвращает интерес к слову, так как информация представлена в нем не только в образном и схематическом виде, но и в вербальном.

С другой стороны, увлечение виртуальными играми, дающее ложное представление об обладании так называемыми запасными жизнями, снижает ощущение реальных рисков и реальности как таковой, делает подростков крайне уязвимыми в стрессовых, неблагоприятных жизненных ситуациях. Увлечение Интернетом, которому ребенок уделяет все больше времени, также может привести к уходу от реального мира, «аутизации».



ОРИЕНТИРЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Каждому этапу психолого-возрастного развития детей соответствуют универсальные установки ожиданий, с опорой на которые должны проектироваться социокультурные программы. Ориентиры являются обобщенными и не исключают индивидуальной вариативности развития.

11—14 лет

- ▶ Становление Я-телесного как изменяющегося, представлений о своем теле; принятие изменений и своего телесного Я.
- ▶ Развитие и осознание собственных представлений о себе как взрослеющей личности, новых планов и задач; отделение себя от мира детства, перестройка отношений в семье, начало сепарации.
- ▶ Формирование адекватной, дифференцированной самооценки и способности к принятию себя даже в ситуации неуспеха.
- ▶ Развитие навыков эмоциональной, когнитивной и волевой регуляции в учебном процессе, общении со сверстниками, взрослыми.
- ▶ Понимание и уважение социально принятой иерархии — статусных ролей и границ между взрослым и ребенком, учителем и учеником, родителем и ребенком.
- ▶ Развитие собственной идентичности.
- ▶ Развитие стремления к постоянному самосовершенствованию и творчеству, осознание потребности реализовать себя в продуктивной деятельности.

- ▶ Развитие навыков коммуникативной компетентности в группе сверстников, умения находить выход из конфликтных ситуаций со взрослыми и сверстниками; уважительное отношение к сверстникам других этнических групп, с особенностями развития; стремление к сотрудничеству и взаимопомощи.
- ▶ Развитие когнитивной и коммуникативной компетенции, знаний и умений в учебном процессе.
- ▶ Развитие и совершенствование способов поиска информации и способности к ее логической и комплексной переработке. Способность выделять адекватную информацию в виртуальной среде.
- ▶ Развитие способности к пониманию и оценке произведений искусства, появление дифференцированных эстетических переживаний.





В старшем подростковом возрасте определяются основные контуры будущего жизненного пути ребенка, осуществляется выбор способов личностного развития — профессионального, гражданского, семейного.

Одной из основных психологических задач старшего подростка является становление индивидуальной идентичности, осознание своего Я.

Общая психологическая характеристика старшего подросткового возраста

- Особое значение старшего подросткового возраста
 - Когнитивное развитие
 - Эмоциональное развитие
 - Общение со сверстниками и взрослыми
 - Личностное развитие
 - Проблемы, характерные для подросткового возраста
 - Современный старший подросток
 - Ориентиры психического развития старших подростков

ОСОБОЕ ЗНАЧЕНИЕ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА



СТАРШИЕ ПОДРОСТКИ



Этому периоду придается особое значение, поскольку с его наступлением человек, являясь представителем своего поколения, начинает оказывать влияние на социум. В старшем подростковом возрасте определяются **основные контуры будущего жизненного пути** ребенка, осуществляется выбор способов личностного развития – профессионального, гражданского, семейного. Не следует думать, что все это решается только в подростковом возрасте. Весь пройденный подростком путь развития, его отношения с другими людьми, успехи и неудачи в школе, психическое здоровье являются предпосылками происходящего в старшем подростковом возрасте, одном из самых сложных в жизни. Для некоторых подростков этот период проходит плавно, без потрясений, для иных – драматично и трудно, поэтому подростковый возраст столь значим и сложен для человеческого развития.

Если у младших подростков происходит кардинальный пересмотр представлений о себе и окружающем мире, вследствие чего заметно усиливается склонность к самонаблюдению, снижается самооценка и самоуважение, то в 15–16 лет начинается рост самоуважения, ослабевает застенчивость, самооценка становится устойчивее.

Усложнение мыслительных способностей, которое происходит в переходном возрасте, имеет большое значение для познавательного и эмоционального развития. Согласно Ж. Пиаже, у старших подростков развивается **способность к абстрактным мыслительным операциям** (стадия формальных операций), что объясняет тяготение подростка к общим теориям, обобщениям. Склонность к теоретизированию становится возрастной особенностью. Подростки создают собственные теории общества, философию жизни, счастья, любви, правила жизненного уклада. Приобретаются дополнительные возможности для интеллектуального контроля поведения.

Вторым следствием интеллектуального развития является изменение представлений о действительном, воображаемом и реальном. **Ребенок мыслит прежде всего о реальном. Юноша — о возможном.** Это объясняется не только потребностью юноши построить проекцию будущего, а самой природой логической мысли: действительность — только часть возможного. Поскольку логическое мышление оперирует не только реальными, но и воображаемыми объектами, само его развитие неизбежно рождает интеллектуальное экспериментирование, своеобразную игру в понятия, формулировки, умозаключения. Однако развивающиеся системы понятий у подростков построены на полярных представлениях о событиях, явлениях, объектах и структурированы по принципу «или — или»: черное или белое, хороший поступок или плохой, верное решение или неверное. Отсюда категоричность суждений, стремление подростка уместить все богатство и разнообразие окружающей жизни в свои универсальные схемы. Подросток ведет себя так, будто весь мир должен соответствовать его системе представлений, а не наоборот — его взгляды должны соответствовать реальности.

Одной из основных психологических задач, стоящих перед старшим подростком, является становление индивидуальной идентичности (тождественности), осознание себя. Этот период Э. Эриксон описал как кризис подросткового возраста, когда ребенок осуществляет связи между новыми представлениями о своем изменившемся теле, новыми взглядами на вещи и людей и своими прошлыми взглядами и представлениями, построение проекции будущего.

В начале этого процесса в младшем подростковом возрасте достигается осознание собственной индивидуальности в ходе решения задачи отделения себя от мира детей — «Я не ребенок». Подростковое стереотипное поведение — одеваться как все, по стандартам группы, говорить и вести себя так же, как и другие подростки, постоянное напоминание, что они не дети, — служит именно этой цели. Подростку легче осваивать





переходные формы от детства к взрослости именно в субгруппе. Процесс самоидентификации подростка включает в себя и половую идентификацию — формирование представлений о себе как представителе определенного пола. Подростку легче осваивать стереотипы полового поведения и половых отношений в подростковой среде, средства общения которой для него понятны, где его принимают и понимают, где он не боится показаться смешным.



Итак, задача старшего подросткового возраста — **становление собственной идентичности, понимание своей уникальности**. Если для младшего подростка важно быть как все, слиться со своей группой, то для старшего подростка — выделиться внутри группы, обрести свою неповторимость.

Эта задача предполагает **построение собственной модели мира**, представлений о себе как особенном, отличном от других субъекте. Подросток стремится выделиться из группы сверстников, проявить себя оригинальным образом, заявить о своей уникальности. Отсюда некоторая экстравагантность моды подростков, экспериментирование со своим образом, стилем поведения, эпатаж. Все эти формы поведения — поиск своей индивидуальности, обозначение своей уникальности.

Подростки перестают слушаться родителей, оценки становятся для них не важны, они часто грубят взрослым, «бунтуют». Подобные проявления подросткового возраста означают поиск себя, собственной идентичности, построение собственной системы ценностей. Это проходит сложно, трудно, часто требует помощи и даже вмешательства специалистов. Однако родители также должны понять, что подросток уже не ребенок, который должен прислушиваться только к их мнению. Скорее следует перейти к партнерским, дружеским отношениям с подростком, которому очень важно понимать, что его любят, ему помогут, его поймут. Критика родительского поведения, так болезненно воспринимаемая большинством родителей, зачастую означает в устах подростка только поиск своего Я и пройдет при партнерских и дружеских отношениях.

Процесс становления самоидентичности тесно связан с *процессом сепарации (отделения)*. К концу младшего школьного возраста ребенок вполне освоил именно роль ребенка, знает и понимает, как ладить с родителями и как распределены роли «ребенок–взрослый». В младшем подростковом возрасте 11–12 лет ребенка перестает устраивать его роль, происходит разрушение системы отношений, которое приводит в замешательство обе стороны. Ребенок начинает проявлять амбивалентность: сопротивляется заботе и ласке, одновременно испытывая желание, чтобы о нем заботились. Это вызывает растерянность и фрустрацию. Родители могут демонстрировать неадекватность по отношению к ребенку – не знают, что делать со стремлением к независимости, воспринимают его как упрямство. После замешательства и неуверенности ребенок укрепляется в праве стать независимым, что часто выражается в критике родителей, опровержении их стиля жизни, устоев и даже одежды. У родителей возникают бурные реакции, что ведет только к ухудшению ситуации. Реакция родителей может быть очень разной – от крайне жесткой без уступок до отказа от всех имевшихся правил и контроля поведения ребенка («пусть делает что хочет»). Первый, жесткий вариант может подтолкнуть ребенка к радикальным действиям – уходу из дома, суициду, девиантному поведению. Второй вариант (отказ от контроля) рождает у подростка чувство неуверенности, тревоги, может привести к провокативному поведению (например, кража денег) с целью восстановить контроль родителей и взрослых.

Родители, понимающие суть данного процесса, должны постепенно принять и одобрить плавное отделение ребенка, не ослабляя контроля и внимания, любви и поддержки, но в других формах – сотрудничества, совета, пояснения своей позиции.

Процесс сепарации – болезненный для обеих сторон и вызывает чувства вины и гнева, депрессию, печаль об утрате старых отношений. Переживания родителей могут найти позитивный выход в гордости за своих взрослеющих детей. Негативным выходом будут упреки, критика. Родители язвительно отзываются об идеалах, увлечениях подростка, пытаются навязать свою точку зрения. Или, пытаясь сохранить отношения с подростком, могут прибегать к подростковым моделям поведения в облике, одежде, сленге. Но подростки нуждаются не в таких же, как у них, «переходных» родительских формах, а во взрослых образцах, в сбалансированном сопротивлении взрослых.

Подросток хочет независимости при сохранении любви родителей. В 15–16 лет подростки сосредоточены на собственной индивидуализации, «реинтеграции» себя как ребенка и себя как становящегося взрослого. Процесс эмансипации формирует новый тип взаимоотношений родителей и ребенка – как между взрослыми: обе стороны принимают новую идентичность, новый тип отношений, новые правила, освобождая друг друга от чувства вины.



Обретение самого себя в подростковом возрасте открывает пути дальнейшего плодотворного развития человека. Однако кризис идентичности может завершиться и неблагоприятно.



- ▶ Уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений

- ▶ Размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы – страх взросления и перемен

Если подростку **не удается** решить задачи индивидуальной идентификации, то формируется неадекватная идентичность по четырем направлениям

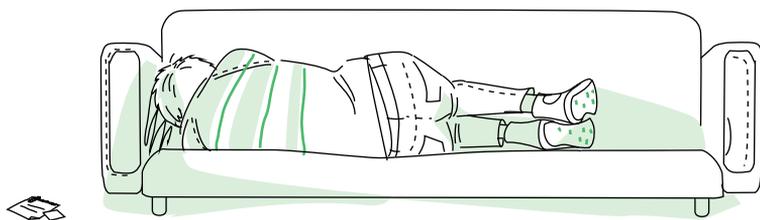
- ▶ Размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать внутренние ресурсы, построить иерархию задач

- ▶ Формирование «негативной идентичности», означающей отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для подражания (алкоголизм, наркомания, девиантное, асоциальное поведение). Подросток становится проводником ценностей и норм принявшей его группы, отвергая все другие варианты

Различные варианты неадекватной идентификации обуславливают и различную степень смешения представлений, путаницу ролей. Подросток не может связать собственные прошлые и настоящие представления о себе, поэтому у него нет планов на будущее.

Он не знает, кто он, на что способен, чего хочет, что для него важно, а что нет. Такой подросток легко вступает в асоциальные группы, принимая их групповые ценности, стереотипы поведения, – любая определенность лучше неопределенности. Ему нечего противопоставить групповой морали: своей у него нет. Употребление алкоголя, наркотиков избавляет от необходимости искать ответы на трудные вопросы, решать реальные задачи, ставить и добиваться реальных целей, бороться со своим отчаянием и обретать новое Я. Бегство в измененные состояния сознания (алкоголь, наркотики) – путь в никуда, от жизни, будущего. Обнаружена высокая степень зависимости между употреблением алкоголя и наркотиков и преступной деятельностью подростков. Алкоголь

и наркотики снижают возможность контролировать свое поведение, не поддаваться чужому влиянию, ясно осознавать последствия своих действий, что вдвойне опасно для подростка, у которого в период кардинальной биологической и психологической перестройки способность контролировать себя и без того снижена.



Старший подростковый возраст – сложный по содержанию и месту в общем генезисе психики. С одной стороны, по многим характеристикам он близок к младшему подростковому возрасту, с другой – отождествляется с ранней юностью и часто рассматривается как **начало фактического вхождения во взрослый мир**.

Амбивалентность данного периода зарождается на границе младшего подросткового возраста и набирает силу к старшему подростковому возрасту, распространяясь не только на эмоциональную сферу, но и на поведение, мышление, отношения с окружающими. Сохраняется и гетерохронность, хотя к концу старшего подросткового возраста она существенно снижается (так же, как и высокая эмоциональная напряженность, в большей степени характерная для младших подростков).

Сложности развития в этот период обусловлены и тем, что психологические особенности подросткового возраста, о чем подробно говорилось ранее, стимулируют психологические изменения. Истоки эмоциональной нестабильности, как и психологических изменений в целом, заключаются не только в физиологических изменениях, но и в социальных условиях.

С позиции подхода к развитию как решению жизненных задач переход к юности определяется постановкой актуальных *вопросов отделения от семьи, расширения самостоятельности, достижения независимости*, которые могут решаться успешно и способствовать взрослению или решаться неадекватными способами, искажая развитие. Эффективность преодоления жизненных трудностей такого рода определяется шириной представления, осознанностью и эмоциональной устойчивостью в ходе этой работы. По мнению Р. Хевигхерста, этот переход подконтролен субъекту, осознанно использующему личные и общественные средства и стремящемуся убедить окружающих в своем праве действовать самостоятельно, обладая необходимыми для этого качествами.

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ



СТАРШИЕ ПОДРОСТКИ

Когнитивное развитие старших подростков

Продолжается процесс становления познавательных психических процессов как сознательных и произвольных

Достигает высокого уровня способность к абстрагированию

Формируются метакогнитивные навыки, объединяющие способность стратегически планировать собственную деятельность, размышлять и рассуждать о собственных мыслительных процессах, анализировать события

Через творчество выражается стремление к самоактуализации

Рефлексия позволяет разобраться в себе, своих мыслительных процессах

Как уже отмечалось, в подростковом возрасте продолжается становление познавательных психических процессов как сознательных и произвольных. Важнейшим достижением интеллектуального развития в отрочестве, по мнению Ж. Пиаже, является способность к *абстрагированию*. Однако когнитивное развитие не заканчивается на стадии, которую Пиаже выделял в качестве последней в своей периодизации. Существует еще один этап, который характеризуется умением находить и ставить проблемы, как правило, в тех областях, которые важны для ребенка. Именно это умение активно формируется в старшем подростковом возрасте.

Сторонники информационного подхода к развитию выделяют в качестве основного в когнитивном развитии направления формирование метакогнитивных навыков, объединяющих способность стратегически планировать собственную деятельность, размышлять и рассуждать о соб-

ственных мыслительных процессах и анализировать события в различных контекстах, с разных позиций. Достижение столь сложных системных способностей обеспечивается благодаря росту эффективности использования подростком системных механизмов обработки информации.

Творческая деятельность не обязательно должна приводить к какому-то результату: старший подросток часто получает удовольствие от самого процесса фантазирования. Креативность, творчество, так же как и рефлексия, непосредственно связаны с развитием личности, с появляющимся и все более осознанным стремлением к самоактуализации. Устойчивые интересы, возможность создавать что-то новое, оригинальное способствуют смягчению многих личностных проблем, создавая особый вид «арт-терапии», являющейся одной из наиболее адекватных в этом возрасте технологий. В то же время собственные проблемы подростка, недостаток опыта и знаний еще не дают возможности творчеству развиваться в полной мере.

В каждом возрастном периоде развития одновременно с появлением новых форм мышления возникают и **новые формы эгоцентризма**. При этом установлена следующая закономерность – возможность подростка использовать новые умственные способности ограничивается характерной для этого возраста формой эгоцентризма. Так, способность рассуждать о чужих мыслях, развитая форма рефлексии позволяют подростку видеть себя таким, каким его воспринимают окружающие. На фоне этой способности возникает новый тип эгоцентризма – сосредоточенность на себе.

Рефлексия по поводу собственных мыслительных процессов и выраженный интерес к представлениям других людей влечет формирование такой позиции, когда подростки считают свое поведение и внутренние переживания бесконечно интересными для окружающих. Эгоцентрическое отношение к значимости собственного внутреннего мира ведет к возникновению феномена «воображаемой аудитории», к созданию воображаемых зрителей, перед которыми, как на сцене, выступает подросток. Эта аудитория создана самим подростком и, следовательно, знает о нем все, что знает он сам, замечает все его слабые места. Так эгоцентризм подростка порождает внутри него самого строгого критика.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Подросток ощущает себя постоянно на виду и считает себя объектом пристального внимания практически всех окружающих, что вынуждает его реагировать на «зрителей». Эти реакции не связаны с ситуацией и не заданы контекстом взаимодействия, поэтому подростки часто ведут себя неадекватно и слишком демонстративно. Одновременно подростки склонны возводить свои чувства в абсолют и расценивать как уникальные: мои страдания –





самые тяжелые, моя любовь — самая настоящая, а мое негодование — самое искреннее. Максимализм проявляется как в мыслях, так и в чувствах и нередко трансформируется в «персональный миф» — представления о собственной исключительной уникальности, неуязвимости и, возможно, бессмертности. В результате действия эгоцентрической позиции подросток, рассуждающий о глобальных мировых проблемах с позиции формальной логики, тем не менее уверен, что конкретная неприятность (статистически чрезвычайно вероятная и логически закономерная) никогда не произойдет лично с ним.

Преодоление эгоцентризма связано с принятием подростками на себя трудовых обязанностей, с началом профессиональной деятельности. Социально компетентное поведение возникает тогда, когда подросток начинает реализовывать свои планы и воплощать идеи в реальности. Отечественные и зарубежные исследователи подчеркивают значение общественной ориентации подростков на пути децентрации.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Чувствительность к оценке

Чувство взрослости Перепады настроения

Понимание неверных мнений

Снижение эмоциональной напряженности

Понимание сложных эмоций

Подростковый комплекс

Открытость переживаниям

Маскировка чувств

Устойчивые эмоциональные отношения

Тревога

Эмоциональная сензитивность

Понимание психического состояния (своего и других людей), с одной стороны, резко возрастает — развивается более точное и тонкое понимание амбивалентных и сложных эмоций, неверных мнений, обмана, иронии, сарказма и др., а с другой — усиление эгоцентризма в раннем подростковом возрасте приводит к снижению внимания к проявлениям психических состояний других людей, осложняя социальные контакты. У старших подростков вызывают тревогу проблемы своей самореализации, включая профессиональное самоопределение.

Резко выраженные психологические особенности подросткового возраста получили название **подросткового комплекса**. Он включает в себя перепады настроения от безудержного веселья к унынию и обратно без достаточных причин, а также ряд других полярных качеств, проявляющихся попеременно.

Чувствительность подростков к оценке посторонними их внешности, способностей, умений сочетается с излишней самонадеянностью и безапелляционными суждениями в отношении окружающих. Сентиментальность порою уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость — с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими — с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами — с обожевением случайных кумиров, а чувственное фантазирование — с сухим мудрствованием.

При переходе от младшего к старшему подростковому возрасту снижается эмоциональная напряженность, эмоциональный фон становится более спокойным. Общая направленность на будущее создает благоприятные психологические основы для большей открытости разнообразным переживаниям. Эстетические чувства, волнения, связанные с появлением новых видов деятельности, влюбленность, радость творчества, большой интерес к миру чувств другого человека, особенно сверстника, обуславливают большую эмоциональную восприимчивость, свойственную этому возрасту. Кроме того, у подростков развиваются способности отдаваться переживаниям, вызванным новыми впечатлениями.

Возникает более точное регулирование чувств, в частности совершенствуется способность овладевать выражением своих чувств и настроений. Если подросток может лишь скрывать свои переживания под маской безразличия, то юноша умеет прятать их, показывая окружающим совсем другие эмоции.

Это возраст специфической эмоциональной сензитивности. При благоприятных условиях интенсивно реализуются и развиваются все свойственные подростку аспекты эмоциональности. Одним из существенных моментов становится формирование чувства взрослости, причем взрослости не вообще, а именно мужской и женской.

У старших подростков формируются устойчивые эмоциональные отношения, обобщенные чувства (чувство прекрасного, чувство юмора и т. п.), которые выражают уже более или менее устойчивые мировоззренческие установки личности. Старший подростковый возраст очень значим для развития эмоциональной сферы. В это время закладываются основы эмоциональной жизни человека, которые станут фундаментом его эмоциональности в зрелые годы.



ОБЩЕНИЕ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Процесс социализации особенно интенсивно происходит именно в подростковом возрасте, и потому для всех подростков общение как со сверстниками, так и со взрослыми имеет огромное значение.



СТАРШИЕ ПОДРОСТКИ



Развита способность к взаимному пониманию



Контакты становятся все более избирательными и насыщенными



Молодежные группы дают возможность выстроить идентичность и обрести признание (как через просоциальное, так и через асоциальное поведение)



Подросток стремится построить со взрослыми новые отношения партнерства

По сравнению с младшими подростками у старших подростков и юношей намного больше развита способность к взаимному пониманию. Это помогает выстраивать контакты с окружающими, завязывать новые знакомства. Лучшее понимание себя позволяет подросткам понять окружающих, повышает эмпатию, осознание чужих проблем и личностных особенностей. Такого же эмоционального принятия они ждут и от приятелей. Предполагается, что друзья должны быть лояльными и заслуживающими доверия, хранить секреты, помогать в трудных ситуациях, не предавать в беде. По мере взросления контакты становятся все более избирательными и эмоционально насыщенными. Подростки понимают, что у людей может быть много друзей, но значение и глубина этих отношений могут изменяться и проверяться временем.

При этом необходимо учитывать уровень развития и ценностные ориентации той группы, куда входит подросток, чтобы понять, что он и группа могут дать друг другу. Особенно важным в этом плане является анализ ценностей и содержания деятельности тех неформальных, стихийно возникающих групп, в которые входит большинство подростков. Проводя в них большую часть времени, черпая из такого общения наиболее ценную для себя информацию, образцы поведения, подростки

формируют направленность своих поступков, которая может быть как просоциальной, так и асоциальной.

Девиантное, отклоняющееся поведение, которое с высокой степенью достоверности может быть диагностировано уже в этом возрасте, связано с неуспешностью подростков в просоциальных формах деятельности – учебе, общении с близкими взрослыми и педагогами. Естественно, все эти трудности появляются значительно раньше, однако именно в подростковый период они приобретают устойчивый, а не ситуативный характер. Те негативные черты в поведении и личности, которые достаточно легко компенсируются у младшего школьника, теперь становятся чертами характера подростка и с большим трудом поддаются коррекции.

Статусные потребности, **поиск идентичности и признания**, лежат в основе формирования молодежных групп, которые обеспечивают возможность социализации (не всегда благоприятной) для входящих в них подростков. В группе подросток пользуется уважением, с его мнением считаются. Очевидно, что средством достижения статуса в группе сверстников иногда становится ненормативное поведение (воровство, насилие, употребление наркотиков и другие асоциальные проявления).

На фоне многочисленных, но бессодержательных контактов подростки могут испытывать **чувство одиночества**. Некоторые так и не выстраивают товарищеских отношений со сверстниками и испытывают разочарование в дружбе. Часто это связано с отсутствием доверительных отношений в семье, так как способность верить в себя другому человеку вырастает из близких отношений с родителями. Холодность и отчуждение, равно как и зависимость и гиперопека, препятствуют развитию у подростка способности находить друзей и доверять им свой внутренний мир.

Не менее значимым для психического развития является общение подростков со взрослыми, в частности с родителями, хотя, как уже подчеркивалось, часто именно в этой сфере сконцентрировано большинство конфликтов. Подростковый переход из детства во взрослость связан и с преодолением некоторой возрастной иерархии, сопровождающейся изменением статуса, обязанностей и ответственности субъекта. Однако во многих семьях мнение подростка обесценено, к нему никто не прислушивается. Решая задачу автономизации, подросток *стремится выйти из-под родительской опеки и построить новый тип отношений — отношений взаимного уважения и партнерства*. Характер течения подросткового кризиса (его интенсивность, широта и уровень конфликтности) во многом зависит от стиля взаимодействия в семье.

Большинство современных молодых людей в индустриальных государствах уважают своих родителей и сохраняют с ними положительные эмоциональные связи. Многие подростки не только не конфликтуют с родителями, но поддерживают с ними доверительные отношения, обращаются за советом по жизненно важным вопросам и обсуждают свои проблемы.





Вместе с тем наивно было бы ожидать, что подростки полностью примут или поймут позицию старших поколений, не раз пересматривавших жизненные ценности и умудренных опытом социальных отношений. Как правило, это не проблемы детско-родительских отношений, а объективные и необходимые различия между поколениями, которые позволяют молодым двигаться вперед. Недавние исследования показывают, что чем активнее подросток в своей жизненной позиции, тем чаще он не соглашается с родителями по различным вопросам, однако это не ухудшает отношений в семье. Но если родители не готовы учитывать растущую потребность подростка в автономии и самоопределении, то противоречия неизбежны.

Воздействие старших в процессе взросления подростка не столько сокращается, сколько перераспределяется. Подростки четко разграничивают «сферы влияния» родителей и сверстников, мнение которых становится ведущим по вопросам моды, манеры речи, молодежного общения. Кроме того, подростки ориентируются друг на друга в тех видах деятельности, где важно поддерживать согласие, придерживаться совместно выработанного мнения и оказывать взаимную поддержку. Влияние родителей сохраняет свою актуальность в системе ценностных ориентаций подростков, в моральных принципах и фундаментальных вопросах социальной жизни. Чем сложнее проблема, с которой сталкивается подросток, тем больше вероятность того, что он обратится за помощью к родителям.

Подростки оценивают родительскую любовь, основываясь на том интересе, который проявляют родители к их жизни, и судят по готовности близких оказать поддержку. Импульсивные поступки, антиобщественная ориентация и низкая успеваемость подростка часто являются закономерным ответом на родительское равнодушие или игнорирование.

Состав семьи не является прямой причиной, определяющей степень благополучия подростка. Склонность подростков из неполных семей к правонарушениям и асоциальному поведению связана не с отсутствием отца или недостаточностью материнского воспитания, а с наличием глубоких конфликтов, ведущих к распаду семьи и, как следствие, формированию негативных тенденций в развитии. Одновременно оказывают влияние и такие факторы, как чрезмерная занятость единственного родителя и отсутствие у него времени на общение с подростком. Уровень контроля за поведением и учебой в неполных семьях также, как правило, ниже, а эмоциональное подкрепление достижений ребенка встречается не всегда. Исследовательские работы показывают, что подростки из неполных семей чаще бросают школу и получают более низкое образование. Вместе с тем не все подростки перестают учиться или депрессивно переживают развод родителей: многие активно примеряют на себя роль «хозяина дома», получая новый статус и возможность доказать свою взрослость социально одобряемым способом.

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ

Личностное развитие старших подростков

Завершается становление дифференцированной и осознанной Я-концепции как системы внутренне согласованных представлений о себе

Осознается иерархия мотивов

Формируется целостная идентичность: соматическая, социокультурная, личностная, ИЛИ происходит кризис идентичности

Делается выбор профессионального пути

Одна из важнейших задач — самоопределение



СТАРШИЕ ПОДРОСТКИ

Общение влияет не только на процесс социализации, но и на формирование личности подростка. К этой сфере относятся, пожалуй, самые значительные в данном возрасте изменения.

Примерно к 15 годам в личностном развитии подростка происходит важное событие. Это связано со *становлением дифференцированной и осознанной Я-концепции* как системы внутренне согласованных представлений о себе. Формирование Я-концепции является результатом рефлексии, оно начинается еще в младшем подростковом возрасте, но завершается (точнее, завершается активная фаза этого длящегося всю жизнь процесса) в старшем подростковом возрасте. Идентификация со сверстниками является определенным этапом формирования образа Я подростка. В результате исследований выявлено, что сначала у подростка формируется так называемый «Мы-образ», который является предпосылкой формирования качественно нового «Я-образа». Главной характеристикой «Мы-образа» подростка является его включенность в группу сверстников.



Процесс становления личности в подростковом возрасте связан и с **осознанием иерархии мотивов**, образующих ее содержание. В старшем подростковом возрасте происходят кардинальные изменения в мотивационной сфере, и к концу данного периода должна сложиться постоянная и осознанная иерархическая структура, где ведущими выступают потребности, ставшие ценными для подростка.

Важным является и тот факт, что подростковый возраст — один из немногих периодов в онтогенезе, в течение которого внутренняя сущность личности, ее индивидуальные качества рефлексированы человеком. То соподчинение потребностей, которое существовало уже в старшем дошкольном возрасте, начинает не только осознаваться: подросток стремится изменить эту структуру, поставив самые значимые, с его точки зрения, мотивы на более высокое место в иерархии. Те мотивы, которые, по мнению подростка, не являются привлекательными, наоборот, уходят на второй план, а иногда вытесняются в бессознательное, что может нарушить конгруэнтность образа мира и себя. Позднее эта способность к рефлексии часто теряется, и только в кризисе позднего возраста человек вновь обращается к анализу своей сущности, подводя итог пройденной жизни.

Важным моментом является и **формирование целостной идентичности**, в которой гармонично соотносятся соматическая, социокультурная и личностная формы.

Характеризуя Я-идентичность, Э. Эриксон писал о том, что это сумма внутреннего опыта, приобретенного на всех предшествующих стадиях, связанного с уверенностью в том, что качества личности, которые подросток открывает в себе, согласуются с мнением окружающих. Таким образом, личностная идентичность связывается с социальной, в которой ведущим является отождествление себя с определенной группой (или группами — семьей, сверстниками и т. д.). При этом способность подростка быть верным своим привязанностям и обещаниям, несмотря на неизбежные противоречия в его системе ценностей, существенно облегчает процесс формирования всех видов идентичности.

Отсутствие личной идентичности (или **кризис идентичности**) у подростков часто связано с неспособностью выбрать профессиональную деятельность или продолжить образование. Такая ролевая неопределенность, отсутствие осознанной цели и познавательных интересов приводит к появлению тревоги, чувства своей бесполезности, ненужности. (О необходимости профессионального самоопределения у юношей писали и многие отечественные ученые.) Протестуя против навязывания родителями определенных ролей, подростки могут выбрать и негативную, асоциальную идентичность, приводящую к девиантному поведению. Говоря о значимости подросткового возраста, Э. Эриксон подчеркивал, что неудача в достижении личной идентичности в этом периоде может быть исправлена на следующих этапах, хотя со временем достижение цельности сопряжено с большими трудностями.

Важным является и введенное Эриксоном понятие психосоциального моратория, обозначающего временной интервал между подростковым периодом и взрослостью. Практически в каждом современном обществе существует (а часто и законодательно закреплена) отсрочка в принятии подростками взрослых ролей. Например, психосоциальный мораторий может быть представлен в форме системы высшего образования. Получая высшее образование, молодой человек имеет возможность и время попробовать определенное количество различных социальных и профессиональных ролей, осуществить свой выбор. В традиционных же культурах, где варианты ролевого выбора крайне незначительны, такой мораторий не нужен, а потому достаточен обряд инициации, прохождение которого дает право выбора и исполнения определенной взрослой деятельности.

С окончанием психосоциального моратория юноши и девушки вступают во взрослую жизнь, в новый период онтогенеза — период зрелости.



ЗАДАЧИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ ПО М. КЛЕ



Временная структура Я-концепции подростка начинает свое формирование с дифференциации Я, которое затем упорядочивается и приобретает целостность на оси времени. Самосознание в большей степени ориентировано на перспективу развития, нежели на оценку наличных черт. Подростки стремятся ответить на вопросы о том, кем они станут, каким будет их персональное будущее, в чем смысл жизни. Построение временной перспективы личности включает осознание своей непрерывности и преемственности во времени, формирование образа будущего и прошлого, рефлексия Я. Важность становления

временной перспективы для формирования Я-идентичности подчеркивал также Э. Эриксон.

Тема времени для подростков имеет особое значение. Осознание временной перспективы происходит противоречиво, колеблется между полюсами отрицания движения времени и обостренного чувства необратимости времени. Подростки описывают свои ощущения остановки времени, растворения себя во времени или, наоборот, неудержимости времени, гонки за ним и страха не успеть. Развитие потребности в достижениях, способности принимать решения или таких сложных эмоций, как чувство вины или чувство надежды, во многом основывается на временной перспективе личности.



ПЛАНИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО. САМООПРЕДЕЛЕНИЕ



Важной характеристикой старшего подросткового возраста является **ориентация на будущее**. Все актуальные задачи этого возрастного периода связаны с представлениями подростка о своем будущем. Эта проблема чрезвычайно значима и обширна. Одним из первых шагов подростка в ее освоении, на наш взгляд, является необходимость осознания целостности жизненного пути, связи прошлого, настоящего и будущего. Еще одним необходимым шагом является рефлексия ближайшего будущего и планы на будущее отдаленное.

Задачи эти могут решаться как в индивидуальном режиме, например, при написании сочинения на тему «Мое будущее» и/или «Моя жизнь через 10 лет», так и в групповом, например при совместном обсуждении планов на будущее.

Самоопределение – это процесс формирования человеком индивидуальных ценностей, возможностей, потребностей, способов и норм поведения, а также критериев, по которым он сам оценивает себя и свои достижения. Самоопределение личности является не набором локальных решений, а представляет собой базово-стилевой способ реагирования на разнообразные жизненные обстоятельства, своего рода образ жизни. Для старшего подростка самоопределение является одной из важнейших задач.

Для детства характерна преимущественная ориентация в настоящем, связанная со спонтанностью, текущим удовлетворением потребностей

и импульсивностью. Однако если естественная для детства погруженность в настоящее начинает распространяться за пределы этого жизненного периода, то в старшем подростковом возрасте ценности настоящего приводят к ряду негативных последствий, прежде всего развитию различных зависимостей, в основе которых лежит стремление к сиюминутному удовольствию. Это и алкогольная, и наркотическая, и игровая зависимости, связанные с импульсивностью желаний и отсутствием во временной ориентации личности моделей прошлого и будущего.

Ориентация на будущее позволяет подростку продуктивно организовывать собственную жизнь, формулировать реальные цели и стремиться к их достижению. Присутствие модели прошлого во временной перспективе подростка обеспечивает связь личности с культурой, семьей, формирует чувство стабильности, преемственности, позитивного самоотношения, чувство идентичности. Хорошие воспоминания, семейные ритуалы и знание собственной истории (семейной, национальной, локально-территориальной и т. д.) способствуют развитию чувства собственного достоинства.



ПРОБЛЕМЫ, ХАРАКТЕРНЫЕ ДЛЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА



СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Последствием болезненного процесса идентификации может стать *самоубийство* подростка. Этот термин объединяет все проявления суицидальной активности — мысли, намерения, высказывания, угрозы, попытки самоубийства. Тема эта особенно актуальна для подросткового возраста, поскольку именно тогда наблюдается множество форм суицидального поведения.



Самоубийство (суицид) редко встречается у детей младше 13 лет — до этого возраста дети еще очень зависимы от близких взрослых и у них только начинается процесс внутренней идентификации, поэтому мысль, что можно совершить враждебные агрессивные действия по отношению к себе, не приходит им в голову. С возрастом число самоубийств увеличивается.

Соотношение суицидальных попыток и результативных самоубийств составляет 12:1 у детей и 5:1 у взрослых. Эта пропорция меняется год от года и связана с большим или меньшим напряжением в обществе или значительными социальными событиями.

Суицидные действия у подростков часто носят демонстративный характер, который обретает черты «суицидного шантажа».

А. Е. Личко (1983) выделяет три формы суицидального поведения: демонстративное, аффективное и истинное. Исследования, в которых приняли участие 300 подростков-юношей, показали, что суицидальное поведение наблюдалось у 34%, из них демонстративное поведение — у 20%, аффективные попытки — у 11%, и только 3% совершали обдуманные и спланированные покушения. В большинстве случаев суицидальное поведение подростков — это крик о помощи, адресованный близким людям, надежда быть услышанным и понятым. 80% суицидальных попыток совершается в дневное или вечернее время дома.

- ▶ **Демонстративное суицидальное поведение** — это изображение попыток самоубийства без реального намерения покончить с жизнью, с расчетом на спасение. Все действия направлены на привлечение внимания, возобновление интереса к собственной персоне, жалость, сочувствие, уход от наказания за совершение тяжелого проступка, возмездие за обиду, несправедливость, когда окружающие отомстят обидчику. Место совершения попытки самоубийства указывает на ее адресата: дома — родным, в компании сверстников — кому-то из них, в общественном месте — обществу в целом, властям.
- ▶ **Аффективное суицидальное поведение** — тип поведения, характеризующийся прежде всего действиями, совершаемыми на вершине аффекта. Суицид во время аффекта может носить черты спектакля, но может быть и серьезным намерением, хотя и мимолетным. Длительность аффективной ситуации определяет и колебания намерения суицидального поведения.
- ▶ **Истинное суицидальное поведение** — намеренное, обдуманное поведение, направленное на реализацию самоубийства, иногда долго вынашиваемое. В этом случае подросток заботится об эффективности действия и отсутствии помех при их совершении, в оставленных записках звучат мотивы собственной вины, самобичевания, заботы о близких, которые не должны чувствовать причастности к случившемуся.

Почему молодые люди пытаются лишить себя жизни? Этому способствуют многие факторы.

ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ



Неблагополучные семьи. Подростки, демонстрирующие суицидальное поведение, зачастую происходят из неблагополучных семей, где часто возникают конфликты между родителями и детьми, порой с применением насилия. Родители относятся к своим детям недоброжелательно, без уважения и даже враждебно. Способствовать самоубийству могут и экономические трудности в семье, ранняя потеря родителей, утрата взаимопонимания с ними, развод родителей. Уход отца, его отсутствие или пассивная роль при властной деспотичной матери отягчает положение подростка в семье. Подростки часто воспринимают конфликты в семье, потерю родителя, экономические неурядицы как собственную вину, у них возникает ощущение эмоциональной и социальной изоляции, чувство беспомощности и отчаяния. Они уверены, что не могут ничего сделать, у них нет будущего.

Школьные проблемы играют важную роль в дезадаптации, особенно мальчиков, вызывают утрату контактов со сверстниками. Группа сверстников является референтной в подростковом возрасте, ориентиром в развитии самооценки, представлений о себе, о нормах социального поведения. Потеря контакта с группой или осуждение ею может стать тем социально-психологическим фактором, который способен подтолкнуть или усилить стремление подростка к суициду. Этот фактор особенно значим для подростков с невысоким интеллектом, сочетающимся с выраженной сензитивностью и узвзимостью.

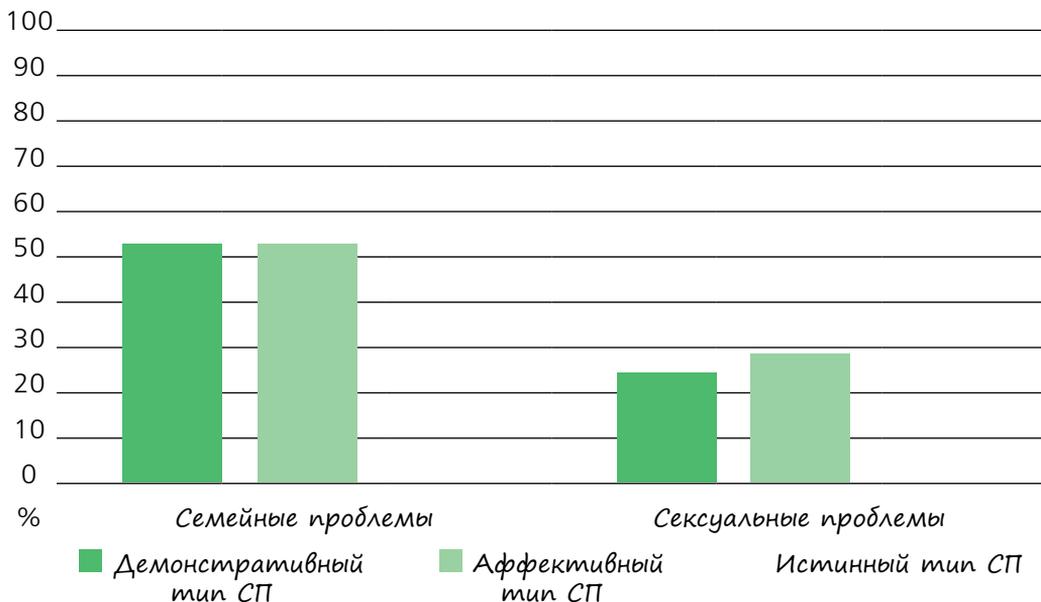
По статистике, 29% аффективных, 26% демонстративных и 12% истинных суицидов связаны со школьными проблемами.

Сексуальные проблемы, дополненные другими факторами, могут стать причиной дезадаптивного поведения, ведущего к суициду. Измена возлюбленного (или возлюбленной) может привести к суициду, если сочетается с унижением достоинства или при условии сильной эмоциональной привязанности подростка. Беременность девушки-подростка, импотенция, неудачный половой контакт, страх гомосексуализма («гомосексуальная паника») – все это может толкнуть подростка к суицидальному поведению. Сексуальные проблемы становятся более значимыми в пубертатном возрасте, тогда как для предпубертатного периода на передний план выступают семейные проблемы.

Проблемы полового созревания в возрасте 11–16 лет более всего отягощены суицидами у подростков, выросших без отца при чрезмерной привязанности к матери.

Согласно статистике, семейные проблемы были ведущими при демонстративном или аффективном типе суицидального поведения в 52% случаев и только в 13% – при истинном суициде. Сексуальные проблемы доминировали при истинном суициде в 61% случаев, при аффективном – в 28% и при демонстративном – в 24%. При истинном суицидальном поведении мотивом поступков была чаще не неудачная любовь, а переживание собственной сексуальной неполноценности.

ПРИЧИНЫ И ТИПЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ



Депрессия – один из наиболее часто встречающихся факторов, способствующих покушению на самоубийство. Она может быть следствием потери объекта любви и проявляться в печали, подавленности, потере интереса к жизни, отсутствии желания решать актуальные жизненные проблемы. Могут появляться психосоматические расстройства – потеря аппетита, нарушение сна, усталость, снижение сексуального интереса. Депрессия может носить скрытые формы, она маскируется повышенной активностью, вниманием к мелочам, а иногда социальными провокациями – правонарушениями, употреблением наркотиков, беспорядочными половыми связями.

Аддитивное поведение. Риск самоубийств более высок среди молодых людей, употребляющих алкоголь или наркотики. Употребление алкоголя и наркотиков снижает способность контролировать импульсивное поведение, осознавать последствия своих действий. Бывает, что смерть, наступающая от передозировки наркотиков, является непреднамеренной.

По данным американских исследователей, 70% тинейджеров, решивших покончить с собой, в той или иной степени злоупотребляли наркотиками или алкоголем.

Стресс. Семейные конфликты, неприятности в школе, неудачи в отношениях с любимыми, потеря друга и тому подобное могут вызвать стрессовую ситуацию. Подростки особенно уязвимы и ранимы, это обостряет чувство собственной неполноценности и незащищенности, безвыходности ситуации.

Незрелость личности и определенные черты характера. Для подростков, совершающих самоубийства, характерна незрелость личности и слабый контроль эмоциональных состояний, высокая импульсивность, агрессивность, недостаточный уровень личностной идентификации, что необходимо для формирования чувства собственного достоинства, осмысленности существования и целеустремленности.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Самоубийства подростков часто связаны с проблемами в межличностных отношениях. В этих случаях обида на партнера, товарища переносится на самого себя. Внешняя агрессия, направленная на противника, обидчика, трансформируется во внутреннюю агрессию на себя, чтобы заставить другого почувствовать вину. Попытка самоубийства – это крик о помощи, желание привлечь внимание к своей беде, отчаянию, а иногда попытка оказать давление на окружающих. Она не всегда обусловлена желанием умереть, а часто связана с намерением обратить на себя внимание, просьбой о помощи, сострадании. Некоторые особенности характера также обуславливают склонность к самоубийству. Обладающие ими подростки особенно чувствительны, тонки, имеют повышенное чувство ответственности за свои поступки, ранимы, берут вину за происходящее на себя, зависят от мнения





окружающих, отличаются низкой самооценкой, не уверены в себе, в своих возможностях. Жизненные проблемы у людей такого типа вызывают обостренное чувство вины и отчаяния, мысли о собственной никчемности и бесполезности.

Суицидальное поведение может быть обусловлено и психическими расстройствами, сопровождающимися галлюцинациями, когда чей-то голос приказывает совершить самоубийство или убеждает человека в якобы совершенном им злодеянии. В этих случаях для подростков характерны периоды длительного нарушения поведения: депрессия, тревожность, неуравновешенность, беспокойство, навязчивые мысли.

Некоторые подростки, склонные к самоубийству, характеризуются высокой внушаемостью или тягой к подражанию. Иногда подростки даже объединяются в небольшие группы, так называемые сообщества самоубийц.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Как мы видим, причины суицидального поведения многообразны, и во всех случаях подростку необходима помощь.

Знание особенностей разных типов характера позволяет прогнозировать поведение ребенка, предвидеть вероятность суицидов, тем более что попытки самоубийства в большинстве случаев можно предугадать и предупредить. До совершения самоубийства подросток может попытаться выразить протест в другой форме – уйти из дома, совершить антисоциальные поступки (воровство, хулиганство). Испробовав варианты и потерпев неудачу, человек решает покончить с собой. Большинство покушавшихся на самоубийство говорили об этом окружающим до совершения попытки. Если вовремя обнаружить признаки надвигающейся катастрофы, то ее можно предотвратить. Но иногда предвестники самоубийства труднораспознаваемы. Кажется, будто человек строит планы на будущее, а в действительности он поглощен мыслями о самоубийстве. Это одна из самых тяжелых ситуаций для родных и близких подростка.

Буллинг



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Первая публикация на эту тему появилась в 1905 году в Англии. Д. Лейн и Э. Миллер определяют его как длительный процесс сознательно жестокого, агрессивного физического и/или психического воздействия одного ребенка или группы детей на другого ребенка или группу детей. Буллинг от-

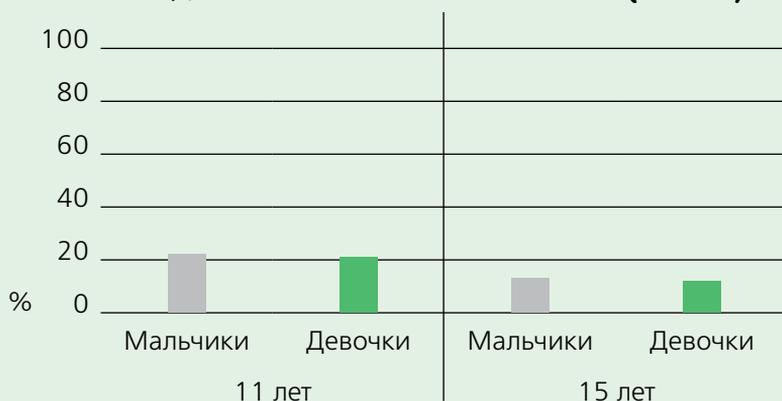


личается от конфликта неравенством сил участников. Жертва всегда намного слабее агрессора, а террор имеет длительный характер. Тот, над кем измываются, испытывает психологические и физические мучения. Действия менее радикальные — обзывания, непристойные шутки, насмешки, сплетни — называют моббингом.

Дети довольно жестоки по своей природе, особенно это касается подростков. Если они невзлюбили какого-то ребенка в классе, ему придется туго. Иногда родителям не остается выбора, кроме как сменить школу. Согласно зарубежной статистике, в разных учебных заведениях от 4 до 50% учеников сталкиваются с буллингом. Для одних это единичные случаи, для других — постоянная травля.

Российские исследования буллинга в школе, проведенные в 2010 году, показывают, что 22% мальчиков и 21% девочек становятся жертвами травли уже в одиннадцатилетнем возрасте. Для пятнадцатилетних подростков эти показатели составляют соответственно 13 и 12%.

ИССЛЕДОВАНИЕ БУЛЛИНГА В ШКОЛЕ (2010)



Типы буллинга:

- ▶ **Физический.** Состоит в побоях, иногда даже намеренном членовредительстве.
- ▶ **Психологический.** Это бойкот, сплетни (распространение заведомо ложных слухов, выставляющих жертву в невыгодном свете), игнорирование, изоляция в коллективе, интриги, шантаж, вымогательство, создание неприятностей (кража личных вещей, порча дневников, тетрадей).
- ▶ **Вербальная агрессия.** Выражается в постоянных насмешках, подколах, оскорблениях, окриках.

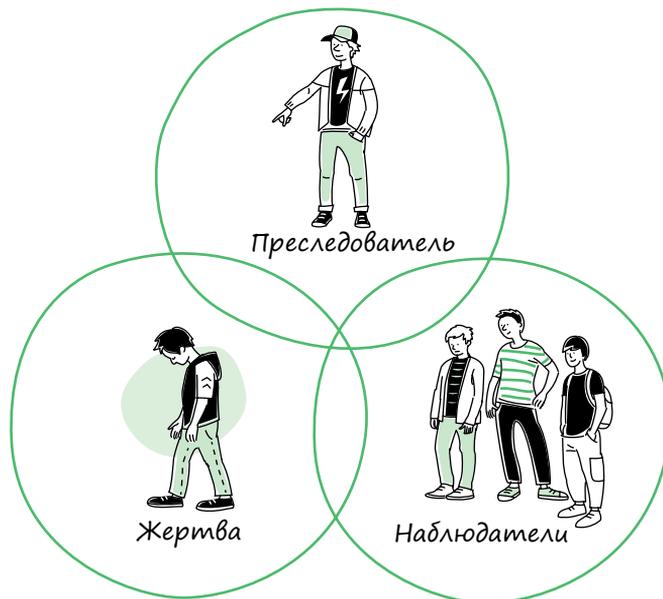


- ▶ **Кибербуллинг.** Одна из форм запугивания, преследования, насилия, травли детей и подростков с помощью информационно-коммуникационных технологий. Включает целый спектр форм поведения: от шуток, которые не воспринимаются всерьез, до психологического виртуального террора, который наносит непоправимый вред, приводит к суицидам и смерти. Характерен для старших подростков.

Основные признаки буллинга

- ▶ Неравенство сил агрессора и жертвы
- ▶ Повторяемость насилия
- ▶ Острая эмоциональная реакция жертвы

Социальная структура буллинга включает в себя три элемента – **преследователя, жертву и наблюдателя (наблюдателей)**.



Начинает травлю всегда один человек, чтобы утвердить свой авторитет, получить какую-то выгоду или просто развлечься. Остальные дети, наблюдая за действиями буллера, либо их игнорируют, либо возмущаются и пытаются вмешаться. Но видя, что жертва не сопротивляется, а учитель их инициативу не поддерживает, дети испытывают беспомощность, их настроение может измениться — от сочувствия жертве к раздражению и равнодушию.

Жертвой буллинга может стать любой школьник, даже сильный, способный противостоять группе одноклассников. Но некоторые дети чаще

других становятся объектами травли, невольно провоцируя сверстников: среди них те, кто не может дать отпор; очень чувствительные дети, которых легко вывести из себя, заставить плакать; те, кто чем-то сильно отличается от других. Часто жертвой буллинга становится новый ученик. Наконец, бывает и так, что учитель сам выделяет в коллективе неуютного ученика и, унижая его публично, задает нормы допустимого поведения для школьников.

Буллером обычно становится подросток, не знающий запретов, которому не хватает внимания и уважения взрослых. Фрустрация теплых отношений с близкими вызывает у него агрессию, которую он готов выплеснуть на любого человека, если появляется возможность безнаказанно проявлять власть и силу. Часто буллерами становятся импульсивные дети, стремящиеся к лидерству, доминированию. От последствий буллинга страдает не только жертва, но и сам агрессор.

Новые формы отношений включают в себя традиционные варианты проблем, но проявляющиеся в информационных сетях. С появлением Интернета травля часто происходит в социальных сетях, на форумах, в письмах, в мессенджерах, в чатах, в онлайн-играх и так далее. Есть понятие буллициды — гибели жертвы вследствие буллинга.

По данным исследования ВОЗ (2013–2014 годы), среди одиннадцатилетних детей 11% мальчиков и 8% девочек сталкивались с травлей — их оскорбляли в сообщениях по меньшей мере 2–3 раза в месяц. Это самый высокий показатель среди всех возрастов в 42 странах (средний — 3–4%). В России школьники часто страдают от травли в Интернете — 10% в среднем по стране (в Европе — 6%). При этом в российских школах учителя уделяют проблеме кибербуллинга гораздо меньше внимания, чем в других странах, а школьники гораздо реже рассказывают родителям о своих трудностях, чем их сверстники в Европе.

Издевательства, агрессивные действия по отношению к сверстникам (иногда по отношению к младшим, редко по отношению к старшим) зачастую являются средством решения внутренних проблем агрессора. Приведем некоторые примеры мотивации действий буллера (в том числе кибербуллера).

- ▶ *Стремление к превосходству* часто связано со слабой способностью к адаптации, с неудачей попыток достичь результата в важных сферах жизнедеятельности.
- ▶ *Субъективное чувство неполноценности*, или комплекс неполноценности, — совокупность психологических и эмоциональных ощущений человека, выражающихся в чувстве собственной ущербности и вере в превосходство окружающих над собой.
- ▶ *Зависть* — то же соперничество, только как бы внутри себя, человек ведет счет, тогда как его воображаемый соперник об этом даже не подозревает.





- ▶ **Месть** – действия, произведенные из побуждения ответить на реальную или мнимую несправедливость, имевшую место ранее. Начинается с приступа возмущения, но часто содержательно не связана с ситуацией несправедливости.
- ▶ **Развлечение.** Кибербуллинг может начаться с обычной шутки. Насмешка, ирония, язвительные замечания по отношению к другому человеку могут выполнять функцию самовозвышения.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Способы защиты ребенка от кибербуллинга

- ▶ Не стоит публиковать в открытом доступе личные данные, например номер телефона. Жертвам кибербуллинга не стоит оставаться с проблемой один на один – надо с кем-то поделиться фактом преследования в информационном пространстве.
- ▶ Не следует спешить выбрасывать свой негатив в киберпространство. Можно предложить правило: прежде чем писать и отправлять сообщения, следует успокоиться, унять злость, обиду, гнев.
- ▶ Создавая собственную онлайн-репутацию, не стоит покупаться на иллюзию анонимности. Киберпространство позволяет почувствовать свободу и раскованность благодаря довольно условной возможности выступать анонимно, однако нужно помнить, что узнать, кто скрывается под тем или иным никнеймом, несложно. Интернет фиксирует историю взаимодействия участников общения, формируя онлайн-репутацию каждого. Запятнать эту репутацию легко, исправить – трудно.



- ▶ Нужно хранить подтверждение фактов нападений.
- ▶ Игнорировать единичный негатив. На оскорбительные сообщения лучше не реагировать: благодаря такому поведению кибербуллинг часто останавливается на начальной стадии. Опытные участники интернет-дискуссий придерживаются правила: «Лучший способ борьбы с неадекватными – игнор».
- ▶ В то же время не стоит игнорировать агрессивные сообщения от неизвестного вам отправителя, если они, имея регулярный характер, содержат угрозы или порнографические сюжеты. В этом случае следует создать копию данных и обратиться к родителям или другим взрослым. Если оскорбительная информация размещена на сайте, следует направить администратору просьбу об ее удалении.
- ▶ Для очевидца кибербуллинга правильным поведением будет: а) выступить против агрессора, дать ему понять, что его действия оцениваются негативно; б) поддержать жертву – лично или в публичном виртуальном пространстве; в) сообщить взрослым о факте некорректного поведения в киберпространстве.
- ▶ Следует блокировать агрессоров. В программах обмена мгновенными сообщениями есть возможность блокировки определенных отправителей. Пауза в общении часто отбивает у агрессора желание продолжать травлю.

В настоящее время в России стало уделяться внимание проблемам буллинга. Этому вопросу посвящен, в частности, проект «Травли.net».

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ

Интернет-зависимость – неспособность человека контролировать/регулировать личное использование Интернета, что может привести к расстройству психики, характеризующемуся навязчивым желанием постоянно и избыточно использовать Интернет и сопровождающемуся большим количеством поведенческих проблем.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Впервые расстройство было описано И. Голдбергом в 1995 году, и, хотя официально интернет-зависимость не входит в психиатрические стандарты, предложенная им характеристика базируется на описании расстройств, связанных со злоупотреблением психоактивными веществами. Он выделил основные симптомы этого расстройства.



- ▶ Использование Интернета вызывает болезненное негативное стрессовое состояние, или дистресс.
- ▶ Использование Интернета причиняет ущерб физическому, психологическому, межличностному, экономическому или социальному статусу.

В DSM 5 (Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам, пятое издание, 2013) впервые в разделе «Расстройства, связанные с психоактивными веществами и аддикцией» введено психическое расстройство, связанное со злоупотреблением Интернетом – Internet Gaming Disorder (зависимость от интернет-игр).

Основные виды интернет-зависимости

- ▶ *Навязчивый веб-серфинг.* Бессмысленный поиск информации. Человек убивает время, переходя по ссылкам и читая бесполезные посты. Пытаясь изначально найти информацию на определенную тему, он отвлекается и забывает, для чего открыл Интернет.
- ▶ *Виртуальное общение.* Потребность в виртуальном общении настолько высока, что человеку, по сути, не важно, с кем именно он общается. Это могут быть разговоры в чате с людьми, с которыми в реальной жизни разговаривать не о чем, обсуждение различных вопросов на форуме или флирт на сайте знакомств без возможности реально увидеть собеседника.
- ▶ *Навязчивая финансовая потребность.* Речь может идти о реальных игровых ставках, опустошающих карман, или о покупке бесполезных товаров на различных интернет-аукционах. Вряд ли здесь можно говорить об интернет-зависимости как о единственной проблеме.
- ▶ *Пристрастие к просмотру видео через Интернет.* Действия сводятся к бесцельному непрерывному просмотру видеороликов и сериалов.
- ▶ *Игровая, она же компьютерная, зависимость.* Человек живет мыслями об игре: ему нравится строить виртуальное государство, участвовать в битвах и гонках, он согласен тратить немалые деньги на покупку новых возможностей в игре, реальная жизнь совсем перестает его интересовать.
- ▶ *Киберсексуальная зависимость.* Выражается в тяге к посещению порносайтов, киберсексу. Интернет-зависимость не единственная причина подобного поведения. Человек ищет виртуальные способы сексуального удовлетворения, поскольку в реальности по какой-либо причине это невозможно.

ВОЗМОЖНЫЕ ПРИЗНАКИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ



СТАРШИЕ ПОДРОСТКИ



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Профилактика интернет-зависимости заключается в активном и здоровом образе жизни. Нужно больше двигаться и заниматься спортом, активно отдыхать, гулять на свежем воздухе, а также:

- ▶ ввести временное ограничение перед началом использования Интернета и не нарушать его;
- ▶ ввести ограничение ежедневного нахождения в Интернете;
- ▶ ставить на одно посещение Интернета одну задачу и не переключаться на следующую за один сеанс;
- ▶ не выходить в Интернет в ситуации, когда нечем заняться;
- ▶ если есть альтернатива компьютеру (смартфону), постараться выбрать ее;
- ▶ проводить один день в неделю без Интернета.

СОВРЕМЕННЫЙ СТАРШИЙ ПОДРОСТОК

Говоря о новых тенденциях в развитии современных старших подростков, необходимо выделить две основные сферы, в которых они проявляются, — социализация в современном изменчивом мультикультурном обществе и информационная социализация.

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ



Социализация современных старших подростков происходит в условиях социальной транзитивности, которая характеризуется не только одновременным существованием нескольких вариантов социального мира в одном временном и пространственном континууме, но и постоянным изменением этих вариантов в непредсказуемом направлении и с неопределенным содержанием. Таким образом, можно говорить о транзитивности как множественности, изменчивости и неопределенности макро- и микросоциальных пространств. Эта множественность



связана в первую очередь с расширением мультикультурного пространства социализации, массовые миграционные процессы увеличивают культурную, лингвистическую, социальную множественность, которая еще больше усиливает изменчивость, казалось бы, привычного окружения.

Объективные сложности и психологическое напряжение кроются не только и не столько в самой множественности и неопределенности, но главным образом в отношении к ней людей, которые с опасениями и тревогой ожидают все больших изменений.

Мультикультурность окружения вызывает не только напряженность, но и тревогу, агрессию, активное и пассивное неприятие нового и не всегда понятного. Особенно значимой проблема социализации является для поколения старших подростков, которые одновременно проходят процессы становления представлений о себе, идентичности (как социальной, так и личностной) и социализации в целом.

Исследования особенностей социализации старших подростков разных этнических групп, проживающих в мегаполисе (Москве) и в регионах, позволяют говорить о том, что эти процессы несколько различаются.

В современном большом мультикультурном пространстве можно выделить три уровня детерминации процесса подростковой социализации. Это пространство большого города, которое предоставляет чрезвычайно широкие коридоры позитивной социализации, позволяющие большинству ребят найти свою группу идентичности и социализироваться в ней. Мегаполис не только дает возможность широкого выбора сфер социализации и групп идентичности, но и может рассматриваться как транслятор общекультурных и гражданских ценностей, эталонов и норм.

Еще одной детерминантой являются задачи развития, которые объединяют подростков разных этнических групп и связаны на этом этапе онтогенеза со стремлением осознать себя, свою индивидуальность и свои ценности. Это стремление также определяет поиск разных групп идентичности, становление разных стилей социализации и в итоге развитие позитивной социализации как в выбранной группе, так и в обществе в целом.

Социализация также определяется ближайшим окружением подростка, его семьей и близкими родственниками. Это обуславливает разницу в отношении к семье, родным и друзьям у подростков разных групп, доминирование различных аспектов социальной идентичности, особенности взаимодействия и построения доверительных отношений с людьми, в частности с друзьями и семьей. Семью в этом случае можно рассматривать как транслятор не столько общекультурных, сколько этнических ценностей и эталонов поведения.

Наличие в мегаполисе множества субпространств дает возможность самореализоваться (или хотя бы предъяснить себя) в разных сферах





в рамках разных групп и разных видов взаимодействия с различными межличностными дистанциями и способами самопрезентации.

Для подростков же, проживающих в разных регионах, изменчивость и неопределенность социальных пространств может рассматриваться как сложная жизненная ситуация, с которой надо справляться.

На первом месте у большинства подростков стоит семья. По-видимому, это связано именно с тем, что в ситуации изменений она остается наиболее стабильной группой, выполняя роль и убежища, и поддержки, опоры. Этот вывод подтверждается и данными о соотношении разных форм идентичности.

На втором – четвертом местах оказались группы «Я как представитель своего поколения», «Я как представитель своего пола» и «Я как гражданин своей страны». Идентификация с большой группой также может свидетельствовать о стремлении старших подростков найти поддержку у значительной, но малоструктурированной общности (юношей/девушек, граждан). Такая идентичность создает иллюзию общности и эмоциональной поддержки большинства. Тот факт, что группа неформальна и неперсонифицирована, не разрушает эту иллюзию, которая часто рассеивается при контактах с конкретными представителями большой группы.

В целом можно говорить о том, что у всех подростков доминируют социальные переживания, связанные со стремлением спрятаться от сложностей, всегда возникающих в процессе социализации, тем более социализации в сложном и меняющемся мире. В то же время индивидуальные переживания, которые помогают найти опору в своей уникальности, интересах и увлечениях, пока выражены крайне незначительно.

Симптоматичной представляется выявленная тенденция увеличения тревожности у старших подростков по сравнению с младшими подростками.

При этом отношение к окружающему (к людям и миру в целом) становится более жестким и частично агрессивным, что тесно связано с высоким уровнем тревоги почти у всех респондентов, даже у младших подростков. Тревога подростков и юношей проявляется и в отношении к будущему, которое не видится им позитивным и стабильным. Неуверенность, по-видимому, связана с неопределенностью желаемого будущего. Особенно большую тревогу и озабоченность у подростков вызывает их будущее с точки зрения материального благополучия и достижения желаемой ролевой идентичности. В меньшей степени и подростки, и даже юноши и девушки тревожатся по поводу самореализации, возможности найти себя в интересной и творческой деятельности. У юношей, в отличие от девушек, интерес к будущей семейной жизни незначителен.

Трудности социализации в ситуации транзитивности связаны не только с неопределенностью и изменчивостью, но и с множественностью, глобализацией современного пространства. Это ярко проявилось в материалах

лах, полученных при изучении этноцентризма. Описание своего и близких народов при сравнении с «чужими» всегда позитивно, лишь с редкими нейтральными определениями (негативные отсутствуют полностью). Это говорит об идеализированном представлении молодежи о своем этносе, особенно при сравнении с другими. Примечательно, что в отношении родной страны могут присутствовать негативные и критические описания, которые полностью отсутствуют в отношении национальности.

Высокий уровень этноцентризма проявляется в том, что в глазах «своих» человек представлен как уникальная личность, а в глазах «чужих» лишь как носитель определенных функций. Это свидетельствует об отчужденности от других национальных культур, что понижает потенциал социализации в глобальном пространстве.

Существенно возросло **стремление к самоутверждению** (хотя скорее можно назвать это стремлением к доминированию и самопрезентации), особенно в старшем подростковом возрасте. Важно отметить возросшую потребность к самопрезентации и самоутверждению у девочек и девушек, которая существенно (почти в 3 раза) выросла за последние 10 лет.

Еще одним феноменом, который стал активно проявляться у нас в последние 3–4 года, и особенно в старшем подростковом возрасте, является **дауншифтинг** — сознательный уход от активной социальной жизни, связей, карьеры. За рубежом это явление известно давно и хотя не имеет очень широкого распространения, включает все более широкие слои общества, преимущественно молодежь. Одной из основных причин дауншифтинга является расхождение между индивидуальными ценностями и теми, которые навязывает человеку социум. Тот факт, что дауншифтинг приобретает широкое распространение (если не как реальность, то как притягательная идея) в последние годы, дает основания связать его с экономическим кризисом, породившим для части молодежи сложности в построении карьеры и накоплении денег. Это сказывается в ответах уже работающих молодых специалистов и как результат начинает сказываться в ответах и ценностях более молодых членов общества.

Как уже отмечалось, изменился и характер взаимодействия поколений. Контакты становятся более беглыми и поверхностными. Процесс передачи опыта проходит сложными, зигзагообразными путями — не только вниз или вверх или по горизонтали. Огромное значение для межпоколенных связей и обмена опытом имеет и информационное пространство, в которое погружены разные члены семьи. Например, подростки не доверяют телевизионной информации и многим сообщениям и советам старших, не совпадающим с информацией в Интернете. При этом чем моложе люди, тем больше влияния на их поступки оказывает Интернет, а чем старше, тем большее воздействие оказывает телевидение. Поэтому нарушение межпоколенных взаимодействий происходит также из-за несовпадения информационных предпочтений.



ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ



В настоящее время баланс идентичностей старших подростков является неустойчивой характеристикой, постоянно смещающейся то в одну, то в другую сторону. Часто, особенно при широком веере возможностей выбора группы идентичности, доминирует именно личностная, персональная, а не социальная составляющая. Интернет-общение и сетевые сообщества также стимулируют создание новых соотношений между персональной и социальной идентичностями, которые связаны уже не только с реальными, но и виртуальными группами. С расширением сетевого общения может появляться мнимая идентичность или уход в чисто виртуальные контакты.

Старшие подростки отдают предпочтение индивидуалистическому стандарту жизни, а не коллективизму. При этом небольшая разница в ответах старших и младших подростков показывает, во-первых, общую тенденцию становления индивидуального (индивидуалистического) стиля жизни, а во-вторых, соответствие этого стиля задачам развития, особенно в старшем подростковом возрасте. Уменьшается доля гражданской и лингвистической идентичности, но существенно увеличивается ролевая, причем все возрастные группы, особенно старшие подрост-



ки, рассматривают (и оценивают) себя именно с точки зрения соответствия/несоответствия предполагаемым социальным ролям в больших, а не малых (например, в семье) группах.

Изучение информационных предпочтений старших подростков из разных регионов свидетельствует о том, что Интернет занимает лидирующую позицию как предпочитаемый источник получения информации (100% опрошенных).

У многих старших подростков информационные роли переходят в персональную идентичность, позиция в Сети становится во многом и личностной характеристикой подростков.

Интернет становится все более значимым средством общения и развлечения, независимо от места проживания, ценностей и интересов подростков. Кроме того, он может рассматриваться как инструмент конструирования своего персонального информационного пространства. В Интернете подростки могут не только получать информацию, но и создавать и публиковать ее, высказывать свою точку зрения, получать обратную связь.

Смартфоны становятся приоритетным способом доступа в Интернет. С постоянно расширяющимся ассортиментом гаджетов, с возможностью выхода в Интернет растет и продолжительность его использования.

Можно предположить, что в ближайшем будущем в связи с распространением высокоскоростного и доступного Интернета социальные сети будут делать акцент именно на потоковом видео. Онлайн-трансляция дает пользователю уникальную возможность стать участником событий, происходящих в данный момент. На смену потоковому видео придут системы виртуальной и дополненной реальности.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Подводя итог характеристикам подросткового возраста, следует указать на единство биологических и психологических изменений, вписанных в социально-культурный контекст современного общества. В современном мире резко возросли средства социализации за счет усиления значения СМИ и интернет-среды, не меняющих психологических задач подросткового возраста, но по-разному воздействующих на процесс социализации.

Характер развития подростков существенно изменился за последние 20 лет. Кардинально изменились и содержание этапов взросления, особенности межпоколенных отношений и тем более характер социализации, специфика вступления подростков в мир взрослых. Это не могло не сказаться и на особенностях ценностно-мотивационной сферы, общения и познавательной активности современного подростка поколения.

Поэтому важным моментом, который необходимо учитывать в содержании развивающих и обучающих программ, является создание активной среды для самореализации в XXI веке. Именно поэтому требуются новые программы социализации, социального и эмоционально-личностного развития, направленные на процесс конструирования новой социальной действительности.





Риски, связанные с современными тенденциями социализации старших подростков

- ▶ Современное общество умножает возможности для поиска групп идентичности, позволяет расширить границы самоопределения личности, дает дополнительные возможности для проявления активности и самостоятельности. Однако усиление вариативности в выборе групп социализации одновременно связано с увеличением ответственности за сделанный выбор. Это может приводить к повышению тревожности и боязни новых, незнакомых ситуаций.
- ▶ Неопределенность и изменчивость современной социальной ситуации приводит к снижению оптимизма по отношению к своему будущему, а также уменьшению уверенности в возможности контролировать и планировать свою жизнь.
- ▶ Изменчивость и неопределенность ценностных ориентаций связаны также с риском возникновения конфликта поколений в выборе ценностей.
- ▶ Эмоциональная напряженность, повышение требовательности и ожиданий взрослых, как и неопределенность и изменчивость ценностей, могут привести уже в подростковом возрасте к поведению типа дауншифтинга, которое включает в себя уход от учебы и привычного круга общения.
- ▶ Глобализация и расширение пространства общения приводят к риску усиления межэтнической напряженности и межнациональным конфликтам, снижению толерантности в общении людей как разных культур, так и разного пола и возраста.
- ▶ Расширение информационного пространства и увеличение роли массмедиа, помимо значительных позитивных эффектов, увеличивает возможность возникновения риска выбора неадекватного (негативного) объекта подражания, особенно в старшем подростковом возрасте.

ОРИЕНТИРЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Каждому этапу психолого-возрастного развития детей соответствуют универсальные установки ожиданий, с опорой на которые должны проектироваться социокультурные программы. Ориентиры являются обобщенными и не исключают индивидуальной вариативности развития.

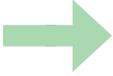
15—17 лет

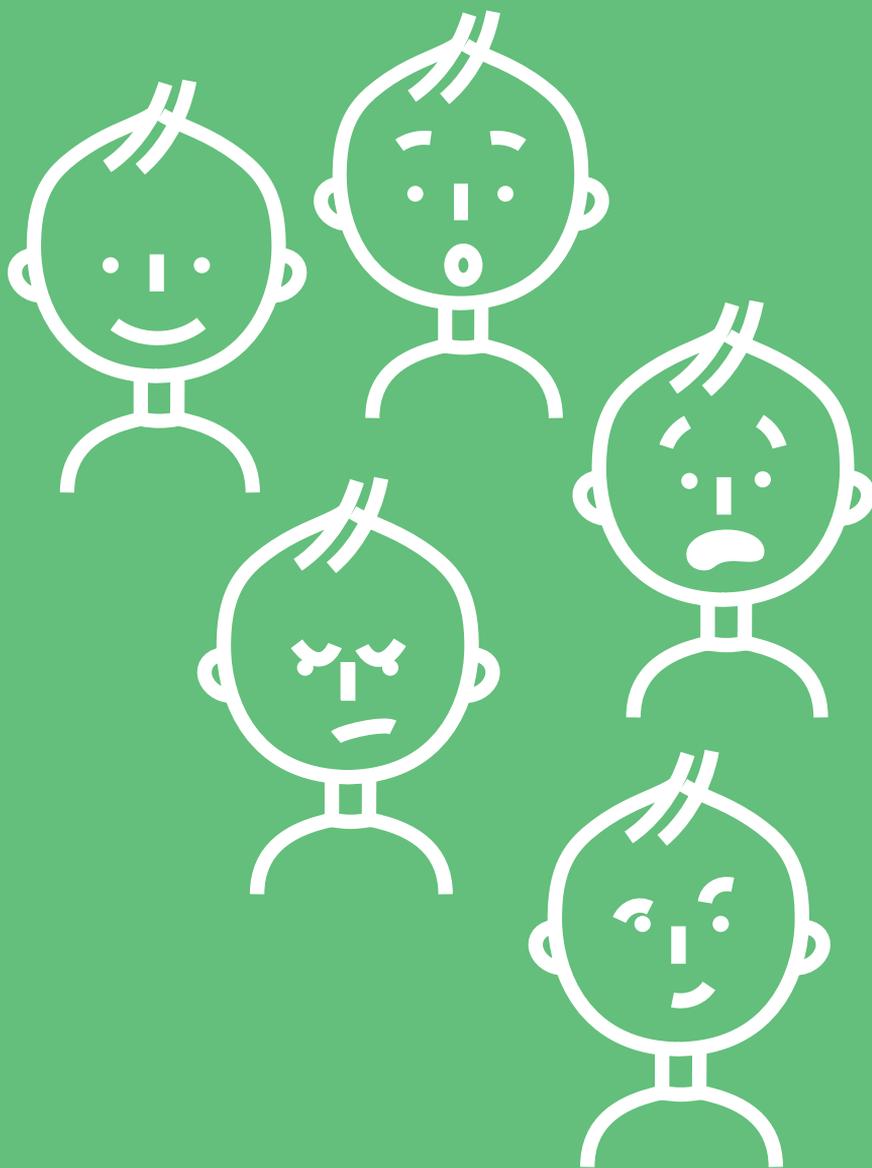
- ▶ Принятие собственного телесного образа, понимание его особенностей.
- ▶ Становление индивидуальной уникальной идентичности. Осознание своих индивидуальных характеристик и особенностей, способностей и возможностей.
- ▶ Развитие адекватной самооценки и построение поведения и взаимодействия с другими относительно своих индивидуальных особенностей.
- ▶ Развитие ценностей и ориентиров жизни, имеющих индивидуальные характеристики.
- ▶ Построение ориентиров профессионального развития. Развитие профессиональной ориентации, сообразной индивидуальным возможностям и интересам. Понимание необходимых достижений и определенных навыков для достижения поставленных целей. Целенаправленность и умение ставить задачи.
- ▶ Умение владеть собой, регулировать собственные состояния в разных ситуациях, согласно социальным нормам и правилам. Развитие регуляции взаимодействий со сверстниками, взрослыми, родителями.
- ▶ Развитие новых отношений с родителями и близкими родственниками, предполагающих понимание и уважение, партнерство и сотрудничество.
- ▶ Развитие и понимание культурной жизни, истории, стремление к эстетическим переживаниям и активная включенность в культурные события (музыка, живопись, литература, прикладное искусство).
- ▶ Стремление быть культурным человеком, знающим отечественную и мировую культуру.



2 Представления о социализации эмоций в отечественной психологии







Социализация эмоций — это процесс преобразования эмоциональной сферы человека в ходе психического развития.

На протяжении детства развитие эмоциональных процессов тесно связано с регуляцией деятельности в плане изменения содержания эмоций, которое связывается с социальными переживаниями.

- Эмпатия

- Эмоциональная регуляция
и ее механизмы

- Произвольная регуляция переживания
и выражения эмоций

- Вербальное обозначение эмоциональных
явлений (эмоциональный словарь)

- Индивидуальные характеристики
эмоциональной сферы

*Синтония**Избирательность***Ситуативность** **Эмотивность***Эмоциональная регуляция* *Эмоциональный скрипт**Предметность* **Децентрация** *Лабильность**Индивидуальный эмоциональный стиль***Социализация эмоций***Устойчивость* *Произвольная регуляция***Эмоциональные представления***Мотивы поведения***Эмпатия**

Социализация эмоций – это процесс преобразования эмоциональной сферы человека в ходе его психического развития. Отечественные исследователи рассматривают преимущественно социальное направление развития содержания эмоций, основу которого составляет положение об этапности и последовательности развития социальных эмоций в онтогенезе, о развитии личности в деятельности.

На протяжении детства развитие эмоциональных процессов тесно связано с регуляцией деятельности в плане изменения содержания эмоций, которое соотносится с социальными переживаниями. Происходит смена места эмоций во временной структуре детской деятельности: если на ранних стадиях развития эмоции возникают в виде непосредственной оценки воспринимаемой ситуации, то на более поздних ступенях развития они могут появляться до выполнения действия в форме эмоционального предвосхищения его вероятных последствий и той представляемой ситуации, которая может возникнуть, когда действие будет завершено. Эмоциональное предвосхищение возникает благодаря специфической деятельности ребенка, сочетающей эмоциональные и познавательные процессы.

Рождаясь уже определенным образом подготовленными к взаимодействию в социальной среде, в течение первых лет жизни дети демонстрируют бурное развитие способностей, помогающих им быстро адаптироваться и научиться понимать окружающих людей. Развитие социальной улыбки, способность различать и имитировать разнообразные выражения лица, умение ориентироваться на мимику как на важный индикатор того, как следует реагировать на неизвестное, – важнейшие достижения младенчества, обеспечивающие развитие понимания психического.



Первоначально социализацию эмоциональной сферы ребенка определяет появление механизмов эмоциональной синтонии и эмоциональной децентрации.

Синтония — эмоциональное заражение — появляется в период новорожденности и развивается от целостной совокупности переживаний безотносительно субъекта переживаний до сложных форм сопереживания. В младенческом возрасте ребенок не различает, кто испытывает эмоциональное переживание — он или кто-то другой. Поэтому его поведение свидетельствует о реальном эмоциональном переживании. С 6 месяцев он начинает отделять себя от окружающих людей и разделять их эмоциональные переживания. К концу первого года жизни синтония приобретает форму «заражения эмоциональным состоянием в непосредственном взаимодействии». В дошкольном детстве синтония теряет свое значение, так как ребенок уже достаточно независим от влияния ситуации и само по себе эмоциональное состояние даже близкого человека уже не поглощает его. Постепенно у ребенка появляется способность поставить себя в положение другого человека, пережить его успех и неудачи как свои: происходит эмоциональная децентрация, которая предваряет возникновение интеллектуальной децентрации.

Децентрация рассматривается как механизм преодоления эгоцентризма, появление способности понять другого человека. Позиция ребенка меняется в результате сопоставления позиций, отличных от его собственной. В основе *эмоциональной (аффективной) децентрации* лежит феномен позиционного эмоционального переключения, изначально произвольного.

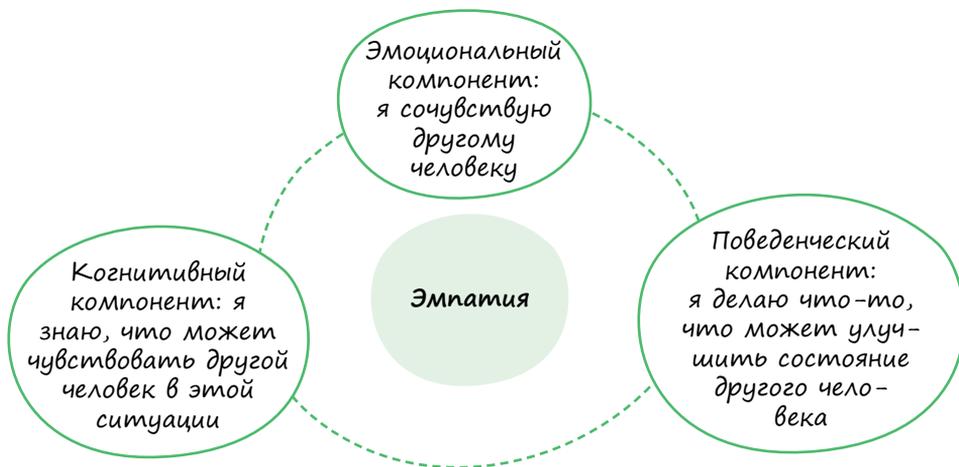
ЭМПАТИЯ

На протяжении взросления ребенка появляются новые сложные формы его социальных переживаний — *сопереживание, сочувствие, содействие другому лицу*, необходимые для совместной деятельности и общения.

Эмпатия — это способность человека представить себя на месте другого, понять его чувства, желания, идеи и действия на произвольном уровне, положительно относиться к ближнему, испытывать сходные с ним чувства, понимать и принимать его актуальное эмоциональное состояние. Развитие эмпатии включает три компонента:

- ▶ **когнитивный** (я знаю, что может чувствовать другой человек в этой ситуации);
- ▶ **эмоциональный** (я сочувствую ему);
- ▶ **поведенческий** (я делаю что-то, что может отразиться на чувствах другого человека, улучшить его эмоциональное состояние).





Эмпатия предполагает не только высокую эмоциональную чувствительность, но и высокий уровень понимания. На основе первых двух компонентов возникает импульс к содействию, который побуждает ребенка к конкретным поступкам.

Эмпатию определяют как продукт социализации личности. Понятие социализации включает освоение культуры человеческих отношений, социальных норм, видов деятельности, ролей, форм общения. Таким образом, содержательная сущность эмпатии определяется специфическими способами «освоения культуры человеческих отношений», основанными на эмоциональном принятии и осознании переживаний другого человека.

Тенденции развития эмпатии на протяжении дошкольного детства можно обозначить следующим образом.

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

- 1 Младенец заражается эмоцией взрослого и подражает
- 2 Ребенок в раннем детстве реагирует и на близких родственников, и на сверстников
- 3 Младший дошкольник разделяет и эмоционально оценивает себя и других
- 4 Старший дошкольник умеет сопереживать и сочувствовать



Эмпатийные реакции младенца проявляются в форме эмоциональной идентификации и осуществляются через заражение и подражание. Младенец стремится разделить свои переживания с взрослым и принять переживания взрослого.

В раннем детстве расширяется диапазон эмпатийного реагирования на объекты и ситуации. К близким родственникам добавляются сверстники. Только к трем годам появляются признаки эмоциональной децентрации, и это позволяет ребенку дифференцировать свои переживания как существующие отдельно от окружающего мира. Несмотря на это основным механизмом эмпатии при переходе от раннего к дошкольному возрасту остается идентификация.

В младшем и среднем дошкольном возрасте сущность эмпатических переживаний меняется в связи с разделением себя и партнера как самостоятельных объектов общения и переживания. Ребенок в процессе общения со взрослыми и сверстниками начинает предвосхищать последствия возникающих ситуаций и эмоционально оценивать себя и других. Это стимулирует развитие более сложных форм эмпатии (сочувствие, сопереживание, содействие).

Старший дошкольный возраст характеризуется специфической формой протекания эмпатийного реагирования. Это связано с преобразованием эмоциональной сферы ребенка от непосредственного эмоционального реагирования к опосредованной нравственными критериями и отношениями форме эмпатийного переживания.



Содержание эмпатийного реагирования в этом возрасте определяется характером мотивации личности. Так, в ситуации эгоистической направленности ребенка в общении при удовлетворении потребности в собственном благополучии эмпатия проявляется как сопереживание, а в случае альтруистической направленности при удовлетворении потребности в благополучии другого – как сочувствие.

Проявление эмпатии у детей зависит от многих психологических, психофизиологических, психосоциальных факторов: степень близости с объектом эмпатии и частота общения с ним (родство, знакомство), интенсивность стимула эмпатии (боль, слезы), предшествующий эмпатийный опыт, индивидуальные особенности темперамента и эмоциональной возбудимости, психодинамические качества личности, установки и требования социально-культурного окружения.

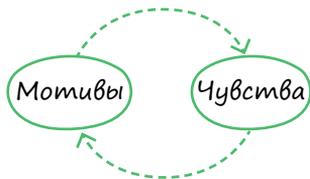
С накоплением жизненного опыта эмпатические переживания становятся более устойчивыми. При психопатических отклонениях, социопатиях, отклонениях аутистического спектра, личностных особенностях может остаться сохранным только когнитивный компонент эмпатии, когда человек понимает значение ситуации, которая вызывает переживания другого, но эмоционального отклика не испытывает.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ И ЕЕ МЕХАНИЗМЫ

На возникновение и развитие чувств особое влияние имеют мотивы и цели осуществляемой ребенком деятельности: на что она направлена и ради чего она выполняется.

Я. З. Неверович был проведен ряд исследований, посвященных анализу формирования простейших социальных мотивов поведения в дошкольном возрасте и возникающих на их основе изменений в эмоциональном развитии ребенка. Она установила, что общественные мотивы, такие как побуждение совершить полезное для окружающих действие, возникают в младшем дошкольном возрасте. При этом социальные мотивы характеризуются неустойчивостью.

В ходе формирования новых социальных мотивов деятельности содержание эмоциональных переживаний и их место в структуре детской деятельности существенно изменяются. На ранних стадиях возрастного развития эмоции возникают постфактум, как эмоциональная оценка непосредственно воспринимаемой ситуации, достигнутого результата действия; на более поздних ступенях развития они могут появляться до выполнения действия в форме эмоционального предвосхищения возможных последствий.



Таким образом, эмоциональное предвосхищение можно рассматривать как единую функциональную систему, позволяющую человеку не только предвидеть, но и предчувствовать отдаленные последствия своих поступков и таким образом осуществлять адекватную эмоциональную регуляцию деятельности.

При переходе от раннего к дошкольному возрасту эмоциональное предвосхищение ближайшего будущего оказывается уже недостаточным, и возникает необходимость предчувствия более отдаленных последствий своего поведения. Для этого требуются более сложные формы мотивационно-смысловой ориентировки, осуществляемой уже не в «непосредственно воспринимаемом, а в представляемом плане».

Так, ребенок перед началом деятельности предварительно проигрывает в воображаемом плане различные варианты действия и пытается прочувствовать тот смысл, который их последствия могут иметь для окружающих и, следовательно, для него самого. В результате он становится способным к эмоциональной коррекции поведения.



Эмоциональная коррекция поведения является одним из центральных элементов эмоционального развития в старшем дошкольном возрасте и неразрывно связана с развитием познавательных процессов (воображения, мышления, восприятия), а также с формированием новых мотивов поведения. Весь предшествующий ход эмоционального развития определяет становление основного механизма эмоциональной регуляции – эмоциональной коррекции поведения ребенка.

С точки зрения отечественных исследователей возрастная динамика *эмоциональной регуляции поведения* обусловлена изменением общего характера деятельности ребенка и ее мотивации.

Г. М. Бреслав отмечает связь отклонений в формировании личности с эмоциональным нарушением – *эмоциональной дезорганизацией*, которая проявляется в эмоциональном выпадении ребенка из общего настроения сверстников (он изолируется в силу своего эмоционального состояния).





Г. М. Бреслав выстраивает систему показателей нормативного хода эмоционального развития:

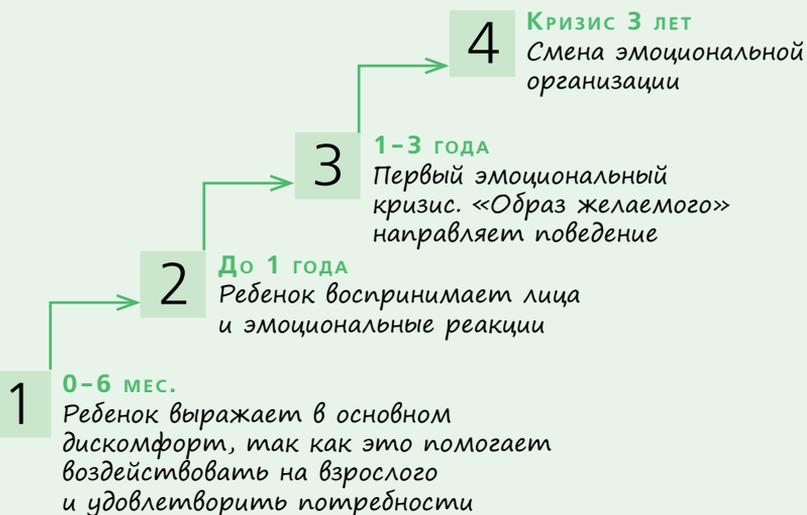
- ▶ ситуативные особенности эмоциональной регуляции (степень, характер выраженности и адекватность эмоциональной окраски наиболее значимых для ребенка на данном этапе предметных и коммуникативных действий);
- ▶ внеситуативные особенности эмоциональной регуляции (преобладающий эмоциональный фон и характер основных эмоциональных отношений-чувств на данном возрастном этапе);
- ▶ наличие специфических эмоциональных механизмов, необходимых на данном возрастном этапе (эмоциональная децентрация и эмоциональное смещение).

Эмоциональная регуляция проходит определенные этапы развития, она преобразуется, совершенствуя механизмы регуляции поведения и стабилизации аффективной жизни ребенка.

Согласно позиции В. В. Лебединского, эмоциональную адаптацию ребенка на ранних этапах онтогенеза можно рассматривать лишь в контексте его взаимоотношений с матерью и другими близкими. Ведущим направлением развития в первое полугодие жизни является формирование механизмов, обеспечивающих ребенку стабильное взаимодействие с окружающей средой. На раннем этапе аффективного реагирования переживание положительных ощущений имеет внешне меньшую выразительность, чем переживания дискомфорта. Это имеет приспособительный смысл — воздействие на взрослого, который может удовлетворить насущную потребность ребенка.



РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА ПО В. В. ЛЕБЕДИНСКОМУ



Переход к более совершенным способам взаимодействия ребенка с окружающей средой возникает на основе целостного *восприятия объектов* (лица близких людей, интонационные характеристики речи, экспрессивные комплексы и пр.).

В начале второго года жизни постепенно уменьшаются тактильные контакты ребенка с матерью и ранние формы эмоционального общения, основанного на синтонии. Взрослый все больше контактирует с ребенком через игрушки, предметы, слова. Прежние способы взаимодействия оказываются недостаточными, возникает первый кризис эмоционального развития ребенка (временная аффективная дезадаптация), который связан с трудностью активизации механизмов регуляции. Преодоление импульсивности в действиях становится возможным только при появлении у ребенка способности подчинять свое поведение значимой цели. «Образ желаемого» начинает направлять поведение.

Кризис трех лет, выраженный в стремлении ребенка к самоутверждению, также связан с изменениями эмоциональной организации и сопровождается нарушениями *свойств эмоциональной регуляции* — *избирательности, ситуативности, предметности*.

Тем не менее для гармоничного развития ребенок должен пройти стабильные и динамические (кризисные) стадии адаптации в процессе формирования эмоциональной регуляции.



ПРОИЗВОЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПЕРЕЖИВАНИЯ И ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ

Произвольность эмоциональных процессов является результатом всего хода психического развития ребенка на протяжении детства.

В конце дошкольного возраста эта способность появляется на уровне регуляции поведения. В младшем школьном возрасте наряду с усложнением форм произвольной регуляции эмоциональных и поведенческих реакций активно развивается произвольность психических процессов.

С точки зрения Л. И. Божович, развитие эмоциональных процессов необходимо рассматривать в контексте общего психического развития, поскольку взаимосвязь эмоционального и личностного развития отчетливо прослеживается на всех этапах онтогенеза. Многообразные переживания скрывают сложную структуру разнообразных потребностей и стремлений (мотивационных тенденций). Дети раннего возраста зависят от воздействий внешнего пространства, которое и определяет их поведение. В начале второго года жизни ребенок постепенно освобождается от непосредственных влияний окружающего предметного пространства, и его поведение определяется образами, представлениями и переживаниями, которые сложились раньше в его опыте. Таким образом, возникают аффективно-заряженные представления, которые побуждают ребенка вопреки воздействиям внешней среды. Постепенно потребности структурируются от реальных внешних предметов через образы и представления, а затем воплощаются в понятиях.

Эмоциональные представления — это аффективно-когнитивные образования, основанные на слиянии двух компонентов: эмоциональной окрашенности (положительной, отрицательной, нейтральной) и феномена познавательного уровня.

Д. Рассел, исследуя представления об обобщенном эмоциональном явлении (понимание человеком эмоций), вводит понятие *скрипт*, которое является моделью изучаемого явления. Эмоциональный скрипт представляет собой структуру, схему знаний об эмоциональном явлении. В нее могут входить знания, касающиеся причин эмоций, физиологических изменений, внешних действий, мотивов, вокальной и лицевой экспрессии. С точки зрения Рассела, эмоциональный скрипт является представлением об эмоции в разной степени обобщенности.

Маленький ребенок, сталкиваясь с эмоцией страха, воспринимает ее как неприятную и возбуждающую, не дифференцируя ее от случаев отращения или гнева. Только с возрастом человек начинает оперировать





такими эмоциональными категориями, как страх, гнев, любовь, то есть обучается полным эмоциональным скриптам.

Д. Рассел предлагает схему, описывающую последовательность того, как ребенок движется от начальной интерпретации эмоций к взрослой, как он приобретает скрипты.

- ▶ *На первом уровне (от рождения до 2–4 месяцев)* дети могут различать определенные жесты и изменения в лице и голосе другого человека, отвечая на них дифференцированно.
- ▶ *На втором уровне (4–8 месяцев)* появляется способность дифференцировать разные классы эмоциональных выражений.
- ▶ *На третьем уровне* дети начинают приписывать значения классам эмоциональных экспрессий.
- ▶ *На четвертом уровне* ребенок начинает связывать пары значимых элементов (тип лицевой экспрессии с определенным типом вокальных изменений).
- ▶ *На пятом уровне* дети приходят к связыванию воедино эмоциональных последовательностей, состоящих из поведения, выражений, ситуаций и слов.
- ▶ *На шестом уровне* из освоенных последовательностей дети формируют более обобщенные скрипты.



КАК ДОШКОЛЬНИК УЧИТСЯ ВОСПРИНИМАТЬ ЭМОЦИИ?



Таким образом, общая последовательность формирования представлений об эмоциональном явлении (скриптах) такова: от умения различать отдельные экспрессивные изменения, обусловленные эмоциональными переживаниями, к связыванию экспрессивных изменений в комплексы, затем к возможности объединения двух или нескольких комплексов, а также их комбинаций.

С точки зрения психологов Н. Д. Былкиной и Д. В. Люсина, возрастная динамика системы обобщенных знаний об эмоциях состоит в ее постепенном расширении и усложнении: повышается информированность ребенка об эмоциональной сфере человека, увеличивается количество понятий, в которых осмысливаются эмоции (словарь эмоций); системные связи переходят на новый уровень взаимодействия. Эта позиция отечественных ученых подтверждается экспериментальными исследованиями и отражает взгляды различных зарубежных авторов.

К механизмам произвольной регуляции можно отнести и *внеситуативное соподчинение мотивов*, которое позволяет дошкольникам в некоторых случаях преодолевать свои желания и действовать по нравственному мотиву «надо». Это объясняется тем, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. В данном случае их преобладание самим ребенком сознательно не определяется, то есть дети старшего дошкольного возраста характеризуются «непроизвольной произвольностью», которая обеспечивает относительную устойчивость их поведения.



СОПОДЧИНЕНИЕ МОТИВОВ

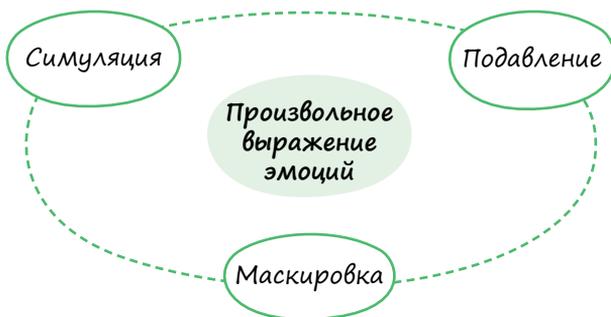


В дошкольном возрасте эмоциональная регуляция поведенческих действий может осуществляться в соответствии с игровыми правилами, но уже на пятом-шестом годах жизни распространяется и на другие виды деятельности (коммуникативную, учебную). Игру ребенка дошкольного возраста можно рассматривать как средство развития произвольности эмоциональных процессов.

У младших школьников эмоциональные процессы становятся все более избирательными и управляемыми в связи с выдвиганием на первый план произвольной регуляции. Новая система школьных обязанностей и четко регламентированный социальный контроль значительно ограничивают импульсивность эмоций. Постепенное снижение эмоциональной экспрессивности у школьника некоторыми западными исследователями принимается за инволюцию эмоций в онтогенезе. С точки зрения отечественной психологии этот факт связан с развитием самоконтроля, повышением целенаправленности, устойчивости и глубины эмоционального процесса, что в совокупности можно рассматривать как показатель высокого уровня развития произвольной регуляции.

Известно, что в процессе социализации произвольное эмоциональное реагирование трансформируется в *произвольное выражение эмоций*.

С точки зрения П. Экмана, между переживанием эмоции и ее выражением можно выделить элемент культурного, социального научения. Ребенок поэтапно осваивает ряд «правил выражения» личных, ситуационных и культурных норм, которые регулируют степень и форму лицевой экспрессии. Выделяются три главных типа правил выражения: *симуляция* (выражение непереживаемой эмоции), *подавление* (сокрытие выражения переживаемой эмоции) и *маскировка* (замена выражения переживаемой эмоции выражением другой, непереживаемой эмоции).



Дошкольник чаще всего экспрессивно кодирует эмоцию, адекватную его ситуативным переживаниям. Но высокая динамичность протекания эмоциональных процессов в данном возрасте способствует изменению (трансформации) базового экспрессивного выражения. При отсутствии социальной значимости эмоционального переживания изменения экспрессии осуществляются с различной интенсивностью (от сильно выраженной до слабо выраженной). Напротив, при высокой социальной значимости переживания (игровая, коммуникативная, учебная деятельность) экспрессивное выражение может быть ребенком интенсифицировано, то есть доведено до максимальной выраженности.



Эмоциональная симуляция, то есть экспрессивное выражение непереживаемой эмоции, возникает первой в онтогенезе (2–3 года). Двух-трехлетний ребенок легко справляется с имитацией огорчения с целью получить желаемое (конфету, новую игрушку). Эта способность сохраняется на протяжении дошкольного детства, но в процессе онтогенеза не получает дальнейшего развития. В школьном возрасте симуляция осуществляется в нескольких модальностях (грусть—горе, удовлетворение—радость, недовольство—гнев, испуг—ужас) и с различными целями.



Эмоциональное подавление, то есть сокрытие выражения переживаемой эмоции, актуализируется к старшему дошкольному возрасту на основе социальных модальностей (зависть, обида, презрение). Это связано с присвоением детьми социального запрета на выражение данных эмоциональных отношений. Однако именно подавление эмоций вызывает у детей дошкольного возраста затруднения, так как степень подавления эмоции зависит от уровня общего развития произвольности и саморегуляции у ребенка.



Эмоциональная маскировка, то есть замена выражения переживаемой эмоции выражением другой, непереживаемой, — самое позднее образование в дошкольном детстве. Обусловлено это сложностью (комбинированностью) данной функции контроля экспрессии, так как в ее основе лежит схема «подавление + имитация».

ВЕРБАЛЬНОЕ ОБОЗНАЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ (ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ)

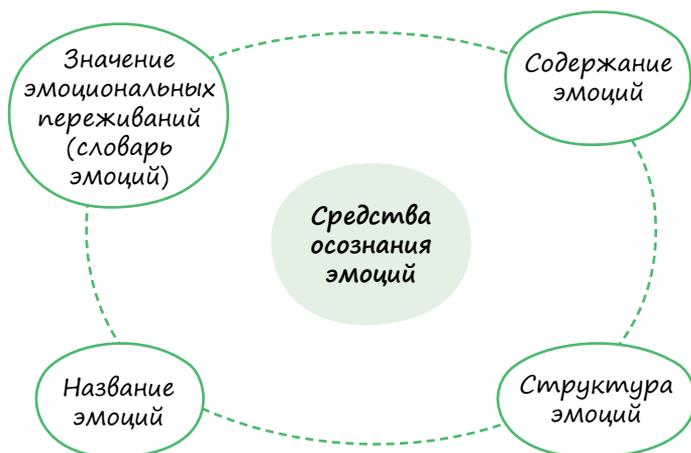
К ряду приобретений дошкольного детства можно отнести *развитие языка эмоций как совокупности вербальных обозначений эмоциональных состояний*, служащих средством их осознания. Содержатель-

но это определение близко термину *вербальный эталон экспрессии*, введенному В. А. Лабунской для обозначения описания признаков экспрессии различных эмоциональных модальностей.

В качестве основных выделяют мимические признаки экспрессии как показатель содержания эмоционального состояния. Кроме того, важно вербальное описание других характеристик эмоциональной экспрессии (пантомимика, жесты, интонация, вегетативные изменения), а также причин и последствий переживаемых эмоциональных состояний.

При изучении принципов развития языка эмоций многие авторы останавливаются на вопросе о предпосылках и условиях этого развития. В качестве предпосылок появления способности к вербализации собственных переживаний рассматривают адекватное эмоциональное развитие и соответствующий эмоциональный опыт ребенка.

СРЕДСТВА ОСОЗНАНИЯ ЭМОЦИЙ ПО О. В. ГОРДЕЕВОЙ



По данным зарубежных исследований (И. Брезертон, Д. Бигли, Д. Риджвей), начало приобретения и использования слов, обозначающих эмоции, приходится на возраст около 18–20 месяцев с последующим быстрым ростом их числа в течение третьего года жизни. Причем между 13 и 36 месяцами дети начинают называть базовые эмоции других людей так же хорошо, как и собственные. Кроме того, они обсуждают эмоции, уже пережитые в прошлом и возможные в будущем, а также причины и последствия этих эмоциональных состояний.

В последующие возрастные периоды отмечается тенденция к увеличению (обогащению) словаря обозначения эмоций. При этом наиболее значительный скачок происходит между 10 и 12 годами. В этом возрасте выраженная способность подробно описывать эмоциональные переживания связана с возрастанием вербальных возможностей ребенка.



Можно предположить сохранение выявленных закономерностей развития словаря эмоций у детей в нашей стране с учетом темпа и особенностей протекания их индивидуального развития, а также при условии включения развития словаря эмоций в общий контекст речевого развития ребенка и структуру общения его со взрослыми и сверстниками.

Сложность структуры значений эмоций (количество параметров и их взаимообусловленность) зависит от возраста. Для каждого эмоционального переживания в определенном возрасте существует свой набор параметров, вербальных характеристик. В процессе взросления ребенка количество параметров увеличивается. Два основных параметра – **гедонический тон** (удовольствие–неудовольствие) и **активация** (возбуждение–покой) характерны даже для детей младшего дошкольного возраста. Однако набор параметров, используемых детьми для анализа и осмысления конкретных эмоциональных переживаний, намного шире и богаче по содержанию категоризации значений эмоций от уровня общего психического развития ребенка (эмоциональное, познавательное, коммуникативное, речевое).

Как уже отмечалось, Д. Рассел на основе положения И. Брезертон о включении языка эмоций в структуру представлений предложил схему развития значений слов, описывающих эмоции. Он интегрировал понятия *представления об эмоциях и язык эмоций* в одну структуру – *эмоциональный скрипт*, который является совокупностью знаний об эмоциональных явлениях, структурой значений слов, описывающих сферу эмоций.



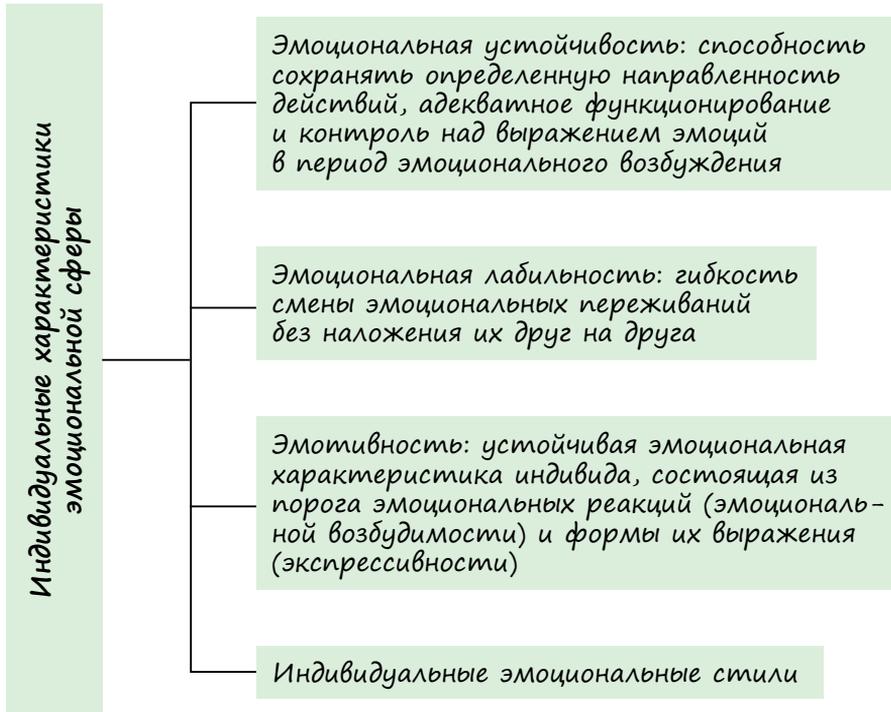
ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Развитие языка эмоций нельзя рассматривать вне процесса осознания ребенком эмоциональных переживаний и его самосознания в целом. Осознание формируется в контексте различных отношений ребенка с миром, определяющих развитие его эмоциональной сферы.

Общая возрастная динамика развития языка эмоций у детей характеризуется переходом от вербального неструктурированного обозначения эмоций (младший дошкольный возраст) к вербальному структурированному обозначению через более или менее обобщенные понятия (старший дошкольный возраст). В дальнейшем словарь обогащается, расширяется и категоризируется.



ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ



ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ

Ребенок приобретает свойство эмоциональной устойчивости постепенно, по мере формирования сложных форм эмоций и образования функции эмоционального отражения, осмысления и управления деятельностью. Под *эмоциональной устойчивостью* понимается способность сохранять определенную направленность действий, адекватное функционирование и контроль над выражением эмоций в период эмоционального возбуждения.

В некоторых случаях под эмоциональной устойчивостью понимают функциональную систему эмоционального регулирования деятельности. С точки зрения Л. М. Аболина, эмоциональная устойчивость – свойство, характеризующее человека в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодей-



ствуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели. Следовательно, главным критерием эмоциональной устойчивости автор считает эффективность деятельности в эмоциогенной ситуации.

В зарубежной психологии эмоциональная устойчивость рассматривается как *нейротизм* (Г. Айзенк), характеризующийся стабильностью/нестабильностью эмоциональных реакций и отношений.

Таким образом, понятие эмоциональной устойчивости рассматривается вариативно, то есть с разных концептуальных позиций: как функциональная устойчивость человека к эмоциогенным условиям, как устойчивость определенного эмоционального состояния (эмоциональная стабильность), как интегральное качество личности.

С точки зрения Е. П. Ильина, не существует общей эмоциональной устойчивости. К различным эмоциогенным факторам устойчивость будет разной. Он вводит понятие эмоциональной устойчивости личности к конкретному эмоциогенному фактору. Такое понимание эмоциональной устойчивости пересекается с понятием ситуативной эмоциональной реактивности ребенка на определенный раздражитель (объект, предмет, ситуацию). Это позволяет разделить понятие эмоциональной устойчивости на общую, обусловленную функциональными и психофизиологическими особенностями детского возраста (созревание нервной системы, формирование механизмов регуляции и произвольности), и ситуативную, обусловленную индивидуальными психологическими особенностями (содержание эмоционального опыта, личностно-эмоциональная значимость эмоциогенной ситуации, актуальное психологическое состояние). Поэтому степень (уровень) общей эмоциональной устойчивости зависит от отсроченности времени эмоциональных проявлений по отношению к воздействию эмоциогенного фактора. Чем длиннее временной промежуток от воздействия до реагирования, тем выше эмоциональная устойчивость.

Необходимо отметить, что совокупность интенсивности, длительности и направленности негативного эмоциогенного воздействия может снизить эмоциональную устойчивость ребенка и способствовать его невротизации.

Стабильное функционирование эмоциональной устойчивости у детей может быть констатировано только к старшему дошкольному возрасту. Это связано с постепенным нивелированием эмоциональной лабильности и актуализацией механизмов эмоциональной регуляции.

Таким образом, в основе индивидуальных различий детской эмоциональной устойчивости лежат особенности функционирования нервной системы, механизмов эмоциональной саморегуляции, а также содержание эмоционального опыта ребенка (негативного и позитивного).



ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ЛАБИЛЬНОСТЬ

Рассматривая особенности эмоционального реагирования в раннем возрасте, Г. М. Бреслав подчеркивает «аффектообразный» характер эмоциональных проявлений: незначительность повода и неожиданность возникновения, быстрое нарастание возбуждения и его спад, моментальное забывание причин возникновения эмоциональных реакций. С его точки зрения, примерная временная норма эмоционального реагирования (начиная от момента прекращения *эмоциогенного воздействия*) составляет 5–10 минут. Это и есть сущность эмоциональной лабильности и высокой экспрессивности как возрастных характеристик эмоциональных реакций ребенка раннего возраста.

Лабильность эмоциональной сферы – специфическая характеристика раннего возраста. Это практически одномоментная смена контрастных эмоциональных переживаний детей от года до трех лет. Ребенок в течение нескольких минут переживает глубокое огорчение со слезами и полное удовольствие (радость), сопровождаемое счастливым смехом. Эмоциональная лабильность объясняется отсутствием у ребенка устойчивого отношения к объекту эмоций. По этой причине изменение ситуации влечет за собой новое эмоциональное реагирование.

С точки зрения Т. Д. Марцинковской, ригидность эмоций в раннем возрасте (отсутствие положительной эмоциональной реакции на новую игрушку и пр.), а также фиксация на отрицательных эмоциях являются показателями отклонения не только в развитии эмоциональной сферы, но и в общем психическом развитии ребенка.

На следующем этапе онтогенетического развития (дошкольный возраст) эмоциональная лабильность постепенно трансформируется в пластичность эмоций, которая характеризуется гибкостью смены эмоциональных переживаний, опосредованной нейтральными формами эмоциональных состояний. То есть удерживается полный цикл входа в эмоциональное состояние и выхода из него без наложения их друг на друга. Кроме того, смена различных ситуаций для дошкольника не определяет изменения содержания его эмоционального состояния по причине устойчивого эмоционального отношения к различным объектам и увеличения времени протекания эмоционального реагирования. В старшем дошкольном возрасте выход из эмоционального состояния может быть осуществлен произвольно самим ребенком в соответствии с социальной установкой или игровыми требованиями.

В случае сохранения эмоциональной лабильности к старшему дошкольному возрасту с выраженной неустойчивостью общего эмоционального фона и его высокой зависимостью от незначительных изменений ситуации констатируют отклонения эмоциональной сферы ребенка. Неадекватная возрасту эмоциональная лабильность характеризуется также резкими переходами от повышенно-благодушного настроения (эйфория) к злобно-тоскливому (дисфория).



Эмоциональность и эмотивность

В теоретических источниках понятия *эмоциональность* и *эмотивность* употребляются преимущественно в одном значении как обобщенные характеристики эмоциональной сферы человека в ее индивидуальных проявлениях. Различия обозначаются при определении их природы и структурных компонентов.

В отечественной психологии эмоциональность рассматривается как одна из составляющих темперамента, которая различается индивидуальным соотношением эмоциональных свойств — эмоциональной возбудимости и устойчивости, интенсивности и длительности, лабильности и стеничности (А. Ф. Лазурский, В. Д. Небылицин, Б. М. Теплов, В. С. Мерлин). А. Е. Ольшанникова расширила структуру эмоциональности, представив ее в виде набора содержательных, качественных и динамических свойств. С ее точки зрения, содержательные аспекты эмоциональности отражают явления и ситуации, особо значимые для человека. Качественные свойства выражаются в знаке и модальности доминирующих эмоций. К динамическим свойствам относятся особенности возникновения, протекания и прекращения эмоциональных процессов и их внешнего выражения.

Таким образом, эмоциональность как обобщенную характеристику психики ребенка необходимо соотносить со свойствами темперамента, эмоциональным стилем, а также с непосредственным опытом, фиксированным в чувствах ребенка.

В современных отечественных и зарубежных исследованиях большее отражение находит эмотивность как наиболее независимая и объективная характеристика психики. Данный термин ввел Р. Б. Кэттелл, описывая две формы феномена эмоций (состояния и черты), различая их по продолжительности и интенсивности переживания. С его точки зрения, эмотивность — устойчивая эмоциональная характеристика индивида, природа которой лежит в пространстве личности, ее индивидуальных проявлениях. Структуру эмотивности определяют порог эмоциональных реакций (эмоциональная возбудимость) и их форма выражения (экспрессивность).

С точки зрения отечественной психологии эмотивность (порог и форма эмоциональных реакций) определяет индивидуальное соотношение и проявление экспрессивного и импрессивного компонентов эмоций, а также особенности образного содержания эмоциональных представлений ребенка.

Так, высокоэмотивные дети характеризуются низкой степенью обобщенности и дифференцированности представлений об эмоциях, что объясняется доминированием их аффективной составляющей над когнитивной. То есть ребенок, чаще и глубже чувствующий (переживающий), имеет отдельные, разрозненные знания об эмоциональной сфере человека, и его эмоциональный опыт скорее мешает систематизации этих знаний, хотя, безусловно, углубляет их.





ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

По результатам современных экспериментальных исследований, дети с открытой формой выражения эмоций отличаются динамичностью, коммуникативностью, экспрессивностью, пластичностью при выражении радости, обиды или неудовольствия. Дети с закрытой формой эмоций сдержаны в движениях и общении, спокойны, даже эмоционально холодны.

Дети с высоким порогом эмоций реагируют на негативный раздражитель высокой интенсивности при длительности его воздействия, в то время как дети с низким порогом эмоций раздражаются, пугаются и расстраиваются по незначительному поводу.

Кроме того, у детей с низким уровнем эмотивности наблюдается снижение эмоциональной чувствительности к позитивным эмоциогенным ситуациям (игра, соревнования) при выраженном ослаблении мимической активности, в некоторых случаях до гипомимии. Напротив, дети высокоэмотивные отличаются ярко выраженной мимической активностью.

Приведенные выше экспериментальные данные отражают возрастную динамику эмоционального развития детей. В раннем возрасте эмоциональная лабильность и отсутствие эмоциональной устойчивости способствуют высокому эмоциональному реагированию. Социальная направленность эмоциональных реакций определяет открытую форму их выражения. Эмоции как сигнал благополучия и неблагополучия ребенка предназначаются взрослому, а значит, должны быть им замечены.

В ходе дальнейшего развития (дошкольный и школьный возраст) социальные требования стимулируют снижение эмоциональной экспрессивности, независимо от степени эмотивности ребенка.

Существуют данные, подтверждающие зависимость формирования у ребенка формы эмоционального реагирования (открытой и закрытой) от социальной ситуации развития. Так, модель экспрессивного поведения значимых взрослых, национально-культурные особенности выражения эмоциональных состояний могут влиять на величину порога и форму реагирования как основных характеристик эмотивности ребенка.



Индивидуальные эмоциональные стили

Понятие *эмоционального стиля* имеет несколько эквивалентных значений: эмоциональные черты как склонность к переживанию того или иного эмоционального состояния, эмоциональный тип людей как выражение различных типов темперамента и характера, модальностные профили (типы) эмоциональности как выраженная склонность к переживанию эмоций определенной модальности, общая эмоцио-

нальная направленность, предпочтение эмоций в различных сферах активности.

При различиях в обозначении эмоционального стиля сохраняется единство подхода к его сущности — доминированию эмоциональных переживаний определенной модальности и знака. К. Изард обосновывает данный факт дифференцированной величиной эмоционального порога к определенным эмоциональным модальностям у разных людей. Ребенок с низким порогом определенной эмоции (страх, вина, стыд, обида) часто ее испытывает и выражает, что определяет устойчивое отношение к нему сверстников и взрослых. Такого рода взаимодействие способствует формированию у ребенка особых личностных характеристик — индивидуальных эмоциональных черт. Таким образом, факторами, определяющими индивидуальный эмоциональный стиль, являются генетические задатки субъекта (приобретение эмоциональных порогов), его эмоциональный опыт, а также социализированные способы выражения эмоций и обусловленное эмоциями поведение.

Иной точки зрения на природу и структуру индивидуального эмоционального стиля придерживается Л. Я. Дорфман. Он считает, что его основой являются эмоциональные реакции как одна из форм эмоциональной экспрессии (изменения в соматике, моторике, мимике, речи) или тип выражения (двигательный, соматический) эмоциональных переживаний, характеризующих динамические свойства личности. Индивидуальный эмоциональный стиль у детей младшего дошкольного возраста — понятие относительное, так как подразумевает стабильность эмоционального реагирования. Скорее можно говорить об индивидуальных особенностях реагирования ребенка на определенные эмоциогенные ситуации (ситуативная эмоциональная реактивность). В этом случае налицо связь с характеристиками эмотивности и содержанием эмоционального опыта ребенка.



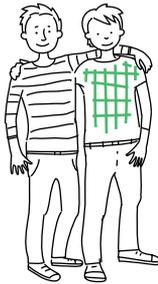
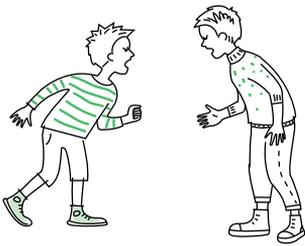
ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

К старшему дошкольному возрасту определенная эмоциональная (модальностная) направленность ребенка в сочетании с особенностями его экспрессии может быть зафиксирована (классифицирована) как индивидуальный эмоциональный стиль. В младшем школьном и младшем подростковом возрасте индивидуальный стиль стабилизируется и обогащается за счет социальных образцов и идеалов, в поисках собственной индивидуальности.



3 Социально-эмоциональное развитие детей с позиции модели психического







Необходимым условием социального познания является понимание того, что каждый человек имеет свое собственное видение мира, которое может отличаться от нашего. Возможность понимать внутренний мир других людей (их мнения, желания, намерения, эмоции и т. д.) и прогнозировать их поведение дает человеку модель психического. Критическим периодом в развитии модели психического является дошкольный возраст.

- Распознавание и понимание эмоций

- Возрастная периодизация развития модели психического. Понимание желаний, мнений, обмана

- Развитие понимания психического мира и социализация

- Модель психического и моральное развитие

- Эмоциональный интеллект

РАСПОЗНАВАНИЕ И ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ

Распознавание и понимание эмоций — основа любого социального взаимодействия. В онтогенезе человека можно выделить две линии эмоционального развития: выражение и понимание эмоций. Маленькие дети лучше выражают эмоции, тогда как взрослые лучше их понимают. Процесс развития понимания и интерпретации эмоций, их «чтения» происходит постепенно.

Дети с рождения наделены способностями, позволяющими развить понимание социального мира, адекватно реагировать на него и учиться взаимодействовать с ним. Мнение о том, что младенец некоторым образом подготовлен к тому, чтобы начать свою жизнь, основывается на большом количестве фактического материала.

Человек рождается с уже готовым механизмом выражения эмоций с помощью мимики. Все мускулы лица, необходимые для этого, формируются внутриутробно, начиная с 20-й недели пренатальной жизни у ребенка меняется выражение лица. Новорожденные младенцы могут общаться с помощью мимики, голоса и телесных движений, что они отличают горький вкус от сладкого и т. п.

Грудные дети проявляют большой интерес к схеме лица. Это играет важную роль в развитии поведения, так как внимание концентрируется на объектах, которые будут существенны для адаптации к окружающей среде. Более того, существует особая готовность младенца к запечатлению индивидуальных черт лица своей матери. Уже через семь часов после рождения младенцы предпочитали смотреть на цветное изображение своей мамы на экране компьютера, а не на лицо чужого человека с волосами такого же цвета (исследования Г. Уолтона и Т. Бауэра).

Позже дети начинают выделять все более тонкие различия в выражении эмоций на лице. Они иначе реагируют на счастливое или удивленное выражение лица, чем на грустное или испуганное, даже если эти эмоции выражаются разными людьми. Они также начинают полагаться на выражение лица как на важный индикатор того, как следует реагировать на неопределенные события и объекты, знаний о которых им не хватает.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

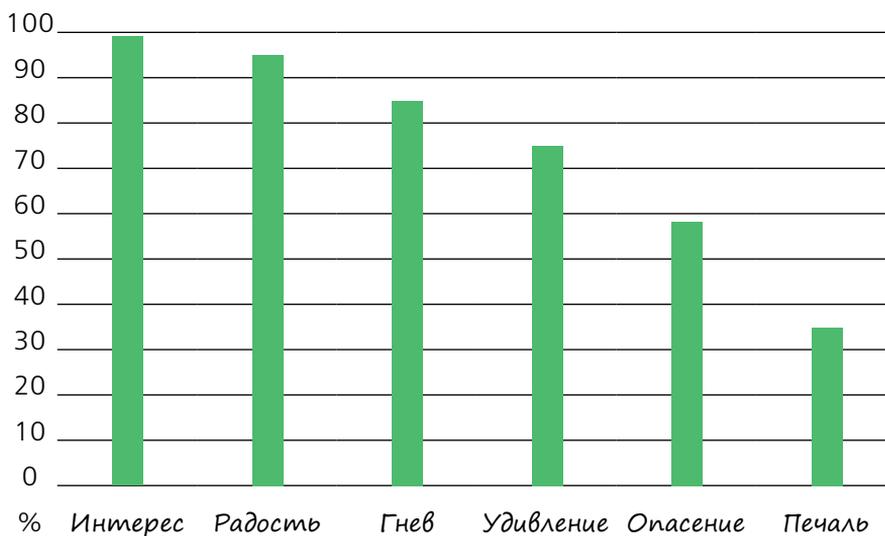
Годовальные дети в эксперименте Дж. Соурс были поставлены в ситуацию, когда на пути их движения появлялась визуальная пропасть. Когда мать демонстрировала испуганное выражение лица, ни один из детей не пере-

секал зрительный обрыв, но 74% детей спокойно продолжали движение, преодолевая видимую пропасть, если мать проявляла радость.

М. Клиннерт предъявлял детям в возрасте 12–18 месяцев три незнакомые игрушки, попросив матерей поочередно смотреть то на игрушку, то на ребенка, выражая радость, страх или нейтральное состояние. Дети вели себя в соответствии с материнским выражением лица: прижимались к маме, когда она демонстрировала страх, но тянулись к игрушке, когда мама проявляла радость. То есть дети успешно узнавали и понимали выражение лица, и это очень важно для развития отношений в раннем детстве.

По свидетельству матерей, младенцы также показывают широкий диапазон эмоций в очень раннем возрасте. 95% указывали на то, что их одномесячные младенцы демонстрировали радость, гнев (85%), удивление (74%), опасение (58%), печаль (34%). И почти все (99%) сообщали, что их одномесячные дети проявляли интерес. Они отмечали также, что поведение младенцев (выражение лица, вокализация, движение тела) полностью соответствовало ситуативному контексту.

ДЕМОНСТРАЦИЯ ЭМОЦИЙ МЛАДЕНЦАМИ (1 мес.) ПО СВИДЕТЕЛЬСТВУ МАТЕРЕЙ



Сами матери, взаимодействуя с детьми, проявляют большое разнообразие эмоций, которое обеспечивает поддержку в развитии понимания эмоциональной экспрессии. К. Малатеста оценивает период между третьим и шестым месяцем как время максимального развития игры «лицом к лицу»; дети демонстрируют до 32 000 примеров лицевой эмо-



циональной экспрессии, соответствующей взрослым выражениям гнева, боли, интереса, удивления, радости и печали.

Младенцы проявляют большую эмоциональную экспрессию, когда играют с матерью или ровесником, чем когда они одни. Такая социальная направленность эмоциональных проявлений ясно прослеживается на примере развития улыбки.



Улыбка возникает очень рано. У новорожденных она сначала рефлексорна, затем возникает в ответ на внешние раздражители: звуки, зрительные стимулы. На втором и третьем месяце жизни ребенок начинает улыбаться самопроизвольно, а не только в ответ на внешние раздражители. Приблизительно на четвертом-пятом месяце младенец начинает выделять мать среди других людей, и после этого возраста он уже меньше склонен улыбаться при появлении незнакомых лиц, чем в ответ на появление лица матери или других знакомых лиц.

Еще до того, как улыбка становится истинно социальным действием, ее наличие имеет особое значение для заботящегося взрослого, который воспринимает ее как знак любви и готовности к общению. Она побуждает к установлению контакта и вызывает позитивные реакции, а также побуждает взаимодействие, важное для дальнейшего развития ребенка.

По мере того как ребенок все более интенсивно включается в социальное взаимодействие, содержание и значение событий становятся более действенным сигналом для эмоционального реагирования, чем количество внешней стимуляции. Развитие улыбки от неспецифических ответов к социально значимым подтверждает тезис о тесной взаимосвязи когнитивного и социально-эмоционального развития.

Важную роль в социальном становлении ребенка играет способность новорожденного различать и *имитировать* разнообразные выражения лица, которая появляется уже в первые дни жизни (исследования Т. Филд).



Имитационные способности младенцев настолько широки, что дети могут воспроизвести предъявляемые выражения лица не только непосредственно, но и по памяти.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

В эксперименте Э. Мельцзофа и М. Мура шестинедельным младенцам показывали различные лицевые движения, которые те успешно имитировали. Спустя 24 часа детям предъявлялся тот же демонстратор, но с нейтральным выражением лица, и они воспроизводили все лицевые экспрессии, показанные им сутки назад. Авторы предполагают, что ранняя имитация выполняет функцию идентификации, позволяя младенцам успешно опознать человека, с которым они ранее взаимодействовали, и снова вступить с ним в коммуникацию.

Имитацию следует рассматривать и как важнейшее средство в развитии способности ребенка понимать других людей.

Практическое понимание эмоций у детей развивается удивительно рано, даже младенцы способны дифференцировать различные выражения эмоциональных состояний. В процессе развития происходит значительное повышение уровня детской осведомленности как о своих, так и о чужих эмоциональных переживаниях. В течение дошкольного периода дети демонстрируют очень интенсивное развитие понимания эмоций, переходя от простой констатации наличия того или иного состояния к развернутой интерпретации чувств и вниманию к субъективным различиям.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Л. Берк приводит высказывания детей двух и шести лет (их комментарии по поводу чужих эмоций):

Двухлетний ребенок (указывает на плачущую сестру, которая не хочет ложиться спать): «Мама, Энни плачет. Энни грустно».

Шестилетний ребенок (отвечает маме на ее реплику «Как тяжело слышать, как плачет ребенок!»): «А мне не так тяжело, как тебе. Ты любишь Джонни намного больше, чем я. Я люблю его чуть-чуть, а ты сильно, поэтому тебе тяжелее слушать, как он плачет».

Таким образом, понимание эмоций дошкольниками становится более глубоким и точным, они проводят различия между субъективными переживаниями разных людей и понимают, что эмоция является внутренним состоянием человека, отличающимся от внешне наблюдаемых действий и экспрессий.



В дошкольный период дети становятся более компетентными в идентификации эмоциональных выражений. Они успешно различают мимические выражения счастья, гнева, печали и страха, причем одни эмоции они распознают и относят к какой-нибудь категории легче, а другие — труднее. Свободнее всего дети определяют выражение счастья, затем печали и позже гнева. Эмоцию счастья они лучше всего имитируют. Детские возможности достоверно проявлять лицевую экспрессию шире, чем их точность в распознавании эмоций. Подобно младенцам, дошкольники проще распознают позитивные эмоции, чем негативные. Взрослые более точно определяют экспрессию радости у дошкольников, чем выражаемые детьми страх или гнев. Способности к проявлению и распознаванию положительно связаны: дошкольники, которые ясно выражают эмоции, так же успешно узнают эмоциональные экспрессии, что было показано и в наших ранних исследованиях.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Дошкольники могут не только привести в пример возможные причины той или иной эмоции, но и предсказать дальнейшее поведение человека, исходя из его настоящего эмоционального состояния. Так, например, четырехлетние дети делают вывод, что рассерженный ребенок может ударить кого-нибудь, а радостный, скорее всего, согласится поиграть, если ему предложат.

С возрастом у детей постепенно расширяются представления об эмоциях: например, они узнают, что люди не всегда реально чувствуют то, что кажется, что их аффективные реакции на какое-то событие могут находиться под влиянием более раннего эмоционального опыта и что люди могут выражать две конфликтующие эмоции более или менее одновременно. Так, если четырехлетние дети, анализируя ситуацию, в которой ребенок прогнал товарища с качелей, скажут, что он будет просто доволен, так как добился, чего хотел, то восьмилетние дети предложат более глубокое объяснение. Они скажут, что он будет рад покататься на качелях, но одновременно расстроен, так как обидел своего друга.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

К. Лагаттута с коллегами исследовали более подробно понимание детьми 3—6 лет того, как прошлый эмоциональный опыт может повлиять на чувства, которые человек испытывает в данный момент. Дети слушали серию историй, в которых был представлен персонаж, испытывающий печаль после какого-то негативного события (например, цирковой клоун наступает на любимую куклу Энни и ломает ее). Много дней спустя девочка снова чувствовала грусть, в то время как она находилась в положительной эмоцио-

нальной ситуации (например, Энни видит клоуна на вечеринке по поводу дня рождения). Детей просили объяснить эмоции, испытываемые девочкой в данный момент: «Почему Энни грустит сейчас?»

Объяснения дошкольников продемонстрировали тонкое понимание связи прошлого опыта и сиюминутных переживаний. 83% трехлетних и 100% четырех-пятилетних детей были способны объяснить, что печаль человека вызвана мыслью о прошлом («Она грустная, потому что вспоминает свою разбитую куклу»). Многие трехлетние дети (39%), большинство четырехлетних детей (83%) и все пятилетние дети (100%), благодаря подсказке в виде конкретных объектов, связанных с прошедшими событиями (Энни сейчас видит такого же клоуна, как и тогда), смогли предоставить более глубокие объяснения («Она грустит, потому что клоун заставил ее вспомнить о кукле»).

О. А. Прусакова и Е. А. Сергиенко исследовали динамику понимания основных эмоций в дошкольном возрасте. Было показано следующее.

- ▶ Развитие понимания эмоций связано с общим процессом усложнения представлений о собственном психическом мире и психическом мире других людей. В течение дошкольного периода происходит существенный рост компетентности относительно понимания собственных и чужих эмоциональных состояний.
- ▶ Формирование представлений о собственных эмоциях опережает становление понимания эмоций других людей и является базой для его развития. Это означает, что процесс социализации, его механизмы в раннем дошкольном возрасте опираются в большей степени на собственный внутренний опыт, а возможность понять себя лежит в основе понимания другого.
- ▶ Способность к пониманию эмоций, являясь компонентом целостной системы модели психического, развивается по логике ее общего усложнения. Старшие дошкольники (5–6 лет) легко идентифицируют основные эмоции вне зависимости от способа их предъявления. Дети младшего дошкольного возраста (3–4 года) более успешны в понимании эмоций по ситуациям и действиям, что, по-видимому, обусловлено уровнем развития модели психического.
- ▶ Интегрированное понимание эмоций идет параллельно с развитием модели психического и формируется лишь к пятилетнему возрасту. До этого момента у детей нет четкого различия между реальными и видимыми эмоциями, они испытывают сложности в приписывании другому человеку независимых эмоциональных состояний.
- ▶ Дети 3–4 лет используют разные стратегии при изображении в рисунке собственных эмоций и переживаний другого человека. Рисуя свои эмоции, дети прибегают к портретной форме изображения, тогда как для передачи чужих эмоций они используют символиче-



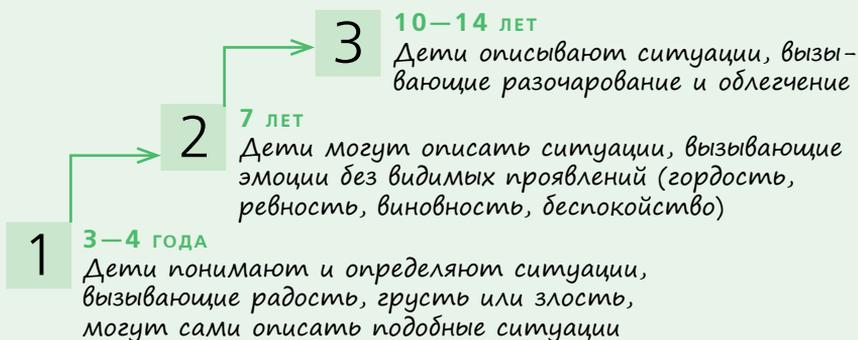
скую форму. Только к старшему дошкольному возрасту (5–6 лет), в связи с усложнением модели психического, дети свободно передают в рисунках как собственные эмоции, так и эмоциональное состояние другого человека путем изображения адекватных лицевых экспрессий.

- ▶ Способность к пониманию психических состояний относится к особой области формирования ментальных репрезентаций и не имеет прямой зависимости от интеллекта.

На протяжении дошкольного периода большинство типично развивающихся детей демонстрируют бурно развивающееся понимание психического мира окружающих. Даже в раннем возрасте дети воспринимают больше, чем просто внешние проявления, и делают заключения о намерениях, желаниях, эмоциях, которые лежат в основе поведения и обуславливают внешние действия и выражения.

На протяжении *дошкольного и среднего детства* происходит развитие понимания значения эмоций и ситуаций, их вызывающих. Совершенствуются эмоциональные скрипты – сложная схема, включающая осознание типа эмоциональных реакций, сопровождающих различные события.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СКРИПТЫ В ДОШКОЛЬНОМ И СРЕДНЕМ ДЕТСТВЕ



Ясно, что с раннего возраста дети способны испытывать конфликтные чувства. Но они очень медленно осознают возможность сочетания конфликтных эмоций. С. Хантер описала пять стадий понимания амбивалентных эмоций.

- ▶ Четырехлетние дети не могут координировать две эмоции одновременно, ребенок может назвать только ситуации, вызывающие одну эмоцию (нельзя чувствовать сразу две эмоции).

- ▶ В 6 лет дети способны совмещать две эмоции, но одного знака (или позитивные, или негативные). Например: «Я был счастлив и горд, что нашел дорогу домой».
- ▶ В 8–9 лет дети могут совмещать две эмоции, вызванные разными причинами: «Я скучал, потому что нечего было делать, и был огорчен, потому что мама меня наказала». То есть до 8–9 лет ребенок не распознает, что противоположные эмоции могут существовать одновременно.
- ▶ В 10 лет дети могут описать ситуации с противоположными чувствами: «Я беспокоюсь за своего щенка, но мне было интересно играть с друзьями в школе». Или: «Я злился, что брат догнал меня, но радовался, что отец считал, что я подыграл ему».
- ▶ В 11 лет дети способны понять, что две противоположные эмоции существуют одновременно: «Я был счастлив, что получил подарок, но огорчен, что это не то, что я хотел».

Пять стадий понимания амбивалентных эмоций по С. Хантер



Таким образом, развитие понимания амбивалентных эмоций прогрессирует от понимания, что только одна эмоция возможна при одном событии, к пониманию, что два чувства могут быть, но последовательно, и, наконец, к пониманию, что два чувства, как позитивные, так и негативные, могут возникнуть в качестве реакции на одно и то же событие.

ПОНИМАНИЕ СЛОЖНЫХ ЭМОЦИЙ

Понимание сложных эмоций (гордость, вина, стыд) предполагает дифференциацию и интеграцию нескольких факторов. В случае вины происходит комбинация гнева на себя и установки на ответственность, которая развивается постепенно. Чувство **вины** появляется только в среднем детстве. Так, детей просили описать ситуации, в которых они чувствовали себя виноватыми. В 6 лет дети описывают эпизоды, когда они чувствовали вину, но не понимали своей роли, своей виновности. «Мы делали с братом ящик, и я его толкнул. Я не знаю, виноват ли я». В 9 лет дети знают, что чувство вины критически связано с ответственностью за поступок. «Я чувствую вину, когда не сделал домашнее задание». Следовательно, более младшие концентрируются на результате события, а старшие – на себе, своей ответственности.



Понимание ребенком **гордости** зависит от координации чувства удовольствия от сделанного и радости, что другие понимают его достижения. Для оценки роли усилий А. Томпсон рассказывал шести-, десяти- и семнадцатилетним детям истории, в которых достижения соответствовали усилиям или были просто результатом везения. Дети 6 лет называют гордостью все ситуации, в которых был получен хороший результат, независимо от того, был ли он достигнут собственными усилиями или нет. Но уже начиная с 10 лет гордостью обозначаются только те чувства, когда был достигнут хороший результат благодаря собственным усилиям.



Понимание **стыда** предполагает достаточно тонкие различия в достижении легких и трудных целей, решении задач, понимании разницы между успехом и неудачей. Только при возникновении такого понимания становится возможным понимание различий между стыдом и гордостью. Например, гордость возникает, скорее, когда ребенок успешен в трудной задаче, чем в легкой. Стыд – когда он неуспешен в легкой задаче.



Важной эмоцией, регулирующей поведение, является эмоция **предвосхищения**, предвидения будущих чувств от предстоящих событий. Такая способность появляется только к концу дошкольного возраста. Если в раннем возрасте ребенок эмоционально оценивает только непосредственные ситуации, то в старшем он выходит за их пределы и строит модели будущих ситуаций и событий, предвосхищая удовольствие, радость или огорчение в них.

Появление сложных эмоций связано с пониманием причинной последовательности. Социальное окружение в понимании эмоций других людей и своих собственных играет решающую роль. В семьях, где об-

суждают чувства, уделяют внимание эмоциональной жизни, дети лучше распознают эмоции других людей и управляют собственными эмоциями.

В четырех-пятилетнем, а затем и в младшем школьном возрасте у детей активно развивается понимание психического мира другого человека, его мыслей, убеждений, представлений и знаний, что позволяет точнее оценивать человеческие поступки. Понимание эмоциональных состояний может служить важным проводником в развитии более сложных ментальных представлений.

ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО. ПОНИМАНИЕ ЖЕЛАНИЙ, МНЕНИЙ, ОБМАНА

Выделим составляющие модели психического в детском возрасте, которые в дальнейшем обеспечивают понимание детьми психического мира других людей, а также опишем содержание процесса такого понимания на разных этапах раннего и дошкольного возраста.

1-й этап: ранний младенческий возраст (0—9 месяцев).

Основной механизм развития: *имитация*.

Даже новорожденные способны к имитации лицевой экспрессии: высовыванию языка, открыванию рта, сжиманию губ. Кроме того, младенцы активно пытаются приспосабливать свои жесты к тем жестам, которые они видят. Раннее развитие имитации лицевой экспрессии и жестов указывает на предпочтение человеческого лица, голоса и биологического движения физическому у младенцев. Уже с трех месяцев дети отдают предпочтение живым биологическим движениям, а не механическим.

2-й этап: поздний младенческий возраст (9—14 месяцев).

Основной механизм развития: *совместное (разделенное) внимание*.

В период между девятым и четырнадцатым месяцами жизни появляется новый аспект становления модели психического — совместное или разделенное внимание (Shared-Attention-Mechanism). Основной функцией совместного внимания является построение представлений, необходимых для восприятия и различения того, что сам ребенок и другой человек обращают внимание на один и тот же объект или происшествие. Ребенок не только замечает, на какой объект смотрит другой человек, но и с помощью указательного жеста сам направляет внимание человека на интересующий его предмет. В состоянии общего внимания



младенцы начинают идентифицировать ментальные состояния (свои и других людей), направленные на один и тот же объект. Они учатся тому, что объект внимания взрослого человека может вызвать положительные или отрицательные эмоции, и это является начальным пунктом социальных взаимодействий.

3-й этап: раннее детство (18—24 месяца).

Основные механизмы развития: *понимание намерений, желаний; символическая игра.*

К полутора годам ребенок начинает понимать намерения других людей: дети могут делать вывод о намерении персонажа, даже исходя из его неуспешных действий, и понимают различия в предпочтении еды. Но понимание желаний других людей, а также того, что эти желания лежат в основе поведения, развиваются только к двум годам. Так, дети могут не просто говорить о своих желаниях: «Хочу пить!», но и связывать их со своим поведением: «Вкусно! Съем еще печенье».

В 1,5—2 года ребенок уже может представлять себе неявные или несуществующие свойства объектов, что является необходимым для развития воображения и символической игры. Например, двухлетний ребенок смотрит, как в процессе игры мать использует банан в качестве телефона. Он сможет понять смысл ее поведения, только сделав вывод о том, что мать представляет, что банан — это телефон. Двухлетние дети вполне способны сделать это. Для того чтобы ребенок мог переключить свое внимание с поведения на ментальные состояния, являющиеся причиной этого поведения (мать представляет, что банан — это телефон), соответствующие процессуальные механизмы должны развертывать систему репрезентаций ментальных состояний, или метарепрезентаций, то есть у ребенка должны быть сформированы представления о том, «что представляет мама».

В возрасте около 2 лет дети уже понимают, что человек сможет увидеть объект только в том случае, если его глаза направлены на этот объект и если на пути взгляда не расположены загораживающие препятствия. Тогда же дети начинают понимать, что другой человек может видеть что-то, чего не видят они. И только около 4 лет дети начинают понимать, что люди могут по-разному видеть один и тот же объект, если смотрят на него с разных точек зрения.

4-й этап: ранний дошкольный возраст (3 года).

Основные механизмы развития: *понимание отличий собственных знаний от знаний другого человека, понимание различий между ментальным и физическим.*

К 3 годам у детей развивается понимание, что другой человек может не знать чего-то, что знают они. Это помогает им в дальнейшем эффективно общаться: люди скорее говорят другим о том, что те не знают, чем о том, что они уже знают. Осознание такого отличия собственных знаний от знания другого человека подводит фундамент под понимание обра-



на: обман явно не удастся, если вы не можете проследить за тем, что может знать или не знать другой человек.

К. Пратт и П. Брайнт утверждали, что типично развивающиеся трехлетние дети могут понимать принцип «видение приводит к знанию», когда им предлагается история с двумя персонажами, один из которых смотрит внутрь коробки, а другой — держится за нее. Дети могут сделать вывод, что тот, кто смотрел в коробку, знает, что находится в ней, а другой — не знает.

Понимание различий между ментальными и физическими действиями также появляется у детей не ранее 3 лет.

Что касается понимания эмоций, то даже младенцы могут различать выражения счастливого, грустного, сердитого и испуганного лица. К 3 годам дети могут предсказывать, какие эмоции повлечет за собой та или иная ситуация, и в 4 года они понимают, что причинами эмоций могут быть не только физические события и ситуации, но и ментальные, психические состояния, такие как желания и мнения (мы можем быть счастливы, потому что получили то, что хотели, или потому что думаем, что мы получим то, что хотим).

Только после 4 лет дети начинают понимать эмоции, когда ситуация и экспрессия находятся в противоречии, и дифференцировать собственные эмоциональные состояния и эмоциональные состояния другого человека. Это возможно лишь при понимании различий представлений и ментальных состояний своих и других людей.

5-й этап: средний дошкольный возраст (4 года).

Основные механизмы развития: *понимание различий между реальным и воображаемым; понимание неверных мнений, обмана; способность к обману.*

Предполагается, что понимание ментального мира формируется уже к 4 годам. Это проявляется в том, что дети могут судить о внутренней причинности действий других людей и прогнозировать поведение другого человека, основываясь на понимании того, что он знает или думает; понимают, что представления о реальности могут быть неверными и истинными.

В этот же период появляется еще одна важная способность — понимание отличия собственных мнений от мнений других людей. Начиная со среднего дошкольного возраста ментальные состояния занимают центральное место в понимании детьми своих поступков и действий других людей. Понимание неверных мнений помогает интерпретировать сказки, в основе которых лежит обман. Например, четырехлетние дети понимают, что поведение людей основывается на их представлениях о событиях и ситуациях, даже когда эти представления ошибочны: «Красная Шапочка думает, что в кровати лежит ее бабушка, но на самом деле там волк!»

Вскоре после того как дети осознают, что человек может заблуждаться, иметь неверные мнения, которые влияют на его поведение и дей-



ствия, появляется способность понимать обман и обманывать. Обман включает попытку заставить другого человека поверить в то, что нечто является правдой, тогда как в действительности это неверно. Человек способен обмануть, только если он понимает, что на убеждения других людей можно влиять и что люди формируют свои мнения (убеждения) на основе увиденного и услышанного.

Проводилось много исследований понимания обмана детьми, результаты которых были противоречивы: действительно ли маленькие дети осознают, что такое поведение может привести других к неверным мнениям, или нет. Большинство исследователей склоняются к той точке зрения, что трехлетние дети, хотя и способны иногда к обманному поведению, но еще не могут понимать, как обман может привести к возникновению неверных мнений у других людей.

Дети начинают понимать связь между обманом и неверными мнениями не раньше четырех лет. Обман может служить ранним маркером понимания неверных мнений. Способность к пониманию и совершению обмана также появляется у большинства детей не раньше четырех лет.

Как только ребенок сможет приписывать ментальные состояния себе и другим людям, он начинает рефлексировать содержание собственного психического. К 4 годам дети могут осознавать ошибочность собственных мнений («Я думал, что это был слон, но, может быть, я ошибался»), причины собственного поведения («Я искал Петю во дворе, потому что думал, что он там») и источник своих знаний («Я знаю, что пришел папа, потому что я слышал его голос»). Дополнительным преимуществом этого является то, что дети могут проиграть возможные решения проблем в уме, до того как начнут действовать («Предположим, я сделаю так...»).

6-й этап: старший дошкольный возраст (5—6 лет).

Построенная нами на основе теоретического анализа результатов зарубежных исследований периодизация позволяет выделить основные механизмы развития способности к пониманию ментального мира других людей и их последовательное становление в период раннего онтогенеза у детей дошкольного возраста с типичным развитием. Данная схема отчетливо демонстрирует, как к концу дошкольного возраста уровень развития модели психического обеспечивает детям эффективное взаимодействие в мире людей, дает возможность понимать эмоциональные переживания окружающих, ошибочность суждений, обман, недоразумения и неписанные правила поведения в группе.

Однако развитие понимания ментального мира не ограничивается четырьмя годами. С усложнением модели психического дети начинают лучше понимать обман и намерения обманывающего, ментальные состояния человека по выражению его глаз, делать предположения о мыслях другого человека относительно поведения третьего, прогнозировать действия других людей даже в случае недостаточной информации об их ментальных состояниях.



Несмотря на то что дети с 4 лет начинают понимать ошибочность убеждений других людей, понимание неверных мнений другого человека о мнении третьего возможно не ранее 7 лет.

В исследовании, оценивающем понимание ментальных состояний других людей по выражению их глаз, детям предъявлялись фотографии глаз людей и названия четырех ментальных состояний. Предлагалось выбрать то состояние, которое испытывает человек, изображенный на фотографии. Было показано, что с 6 лет дети начинают распознавать по выражению глаз такие сложные ментальные состояния, как раздражение, ненависть, дружелюбие, тревожность, враждебность, заинтересованность и другие. Это исследование демонстрирует более развитое понимание ментальных состояний, приближенное к естественной ситуации.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Ф. Аппе разработала тест, направленный на изучение понимания значения различных типов обмана — «Удивительные истории» (The Strange stories test). Истории включали в себя такие виды ложной информации, как обман, «белая ложь», ирония, блеф, недоразумение, подстрекательство и другие. В этом исследовании было показано, что понимание детьми намерений говорящего в ситуации простого обмана и «белой лжи» развивается у детей к 6 годам, тогда как понимание иронии, блефа и других видов неистинных сообщений возможно не ранее 8–9 лет.

В исследовании, направленном на изучение понимания обмана детьми 5–11 лет, было показано, что с возрастом существенно улучшаются способности к распознаванию обмана и закрепляется представление о возможной успешности обмана.

Раньше всего дети начинают распознавать обман, связанный с эмоциями, выбирая наиболее адекватные стратегии. При распознавании обмана в области знаний и намерений пятилетние дети обращают внимание на прямые признаки обмана (улыбка, движение), которые более просты для контроля и симуляции обмана, чем обобщенные характеристики (взгляд, общее впечатление), используемые в старшем возрасте.

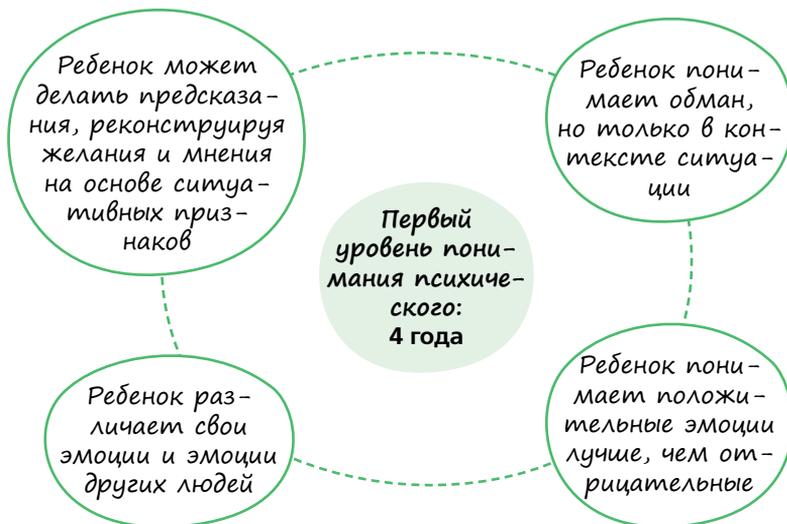
Пятилетние дети называют обманом любое неистинное высказывание, не принимая во внимание намерения говорящего (ложь, «белую ложь», ненамеренное введение в заблуждение, умолчание неправды). К 7 годам дети перестают считать обманом ненамеренное введение в заблуждение. Одиннадцатилетние дети по сравнению с девятилетними не считают обманом умолчание (то, что невербализовано) и «белую ложь», то есть обман, совершенный из альтруистичных побуждений.



Мы видим, что модель психического как механизм понимания ментального мира других людей начинает свое развитие с рождения, бурно формируясь в дошкольном возрасте, и продолжает усложняться в течение всей жизни.

Исследования модели психического в отечественной психологии

Наши исследования позволяют выделить и описать два уровня формирования модели психического у детей 3–6 лет с типичным развитием.



Даже в раннем возрасте дети воспринимают людей не так, как физические объекты, и делают заключения о намерениях, желаниях, эмоциях, которые лежат в основе поведения.

К 4 годам дети более ясно оценивают сложные ментальные состояния, такие как убеждения, представления и знания, что позволяет им не только прогнозировать и объяснять поведение других людей, но и манипулировать их поведением, влияя на представления о реальности.

В 4 года, в отличие от 3 лет, ребенок начинает понимать, что он обладает своей моделью психического, отличающейся от психического мира другого человека. На этом уровне дети начинают различать свои эмоции и эмоции других людей, отличать причины собственных эмоций от причин эмоций других людей, но не могут интерпретировать рассогласование между ситуацией и проявляемой эмоцией (например, ребенку дарят подарок, а он плачет). Дети начинают понимать обман, но в основном в области знаний, а не причинности. Однако их возможности понимания сильно связаны с контекстом ситуации, с событием, то есть ментальные модели остаются ситуативно-зависимыми. Так, дети четырехлетнего возраста не понимают «белой лжи». Намерения в ситуации «белой лжи», или «лжи во спасение», предполагают не просто сокрытие информации ради собственной выгоды, как при обмане, но связаны



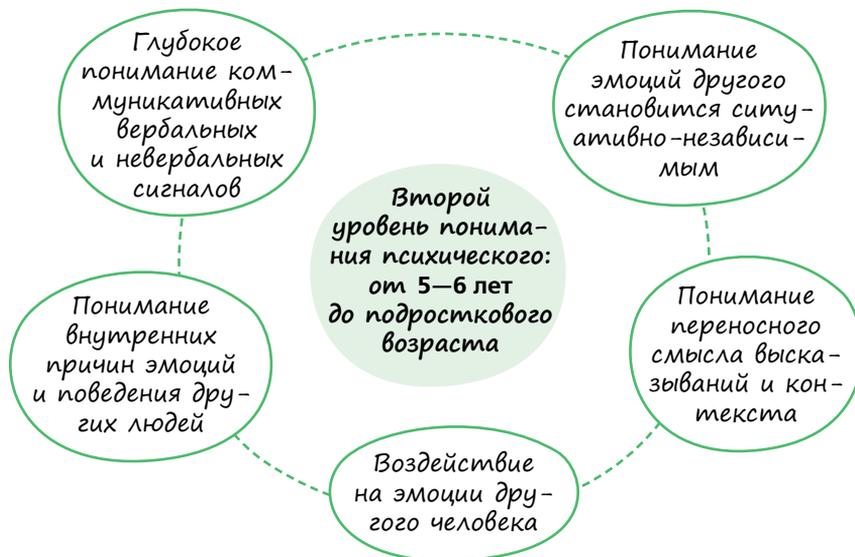
с пониманием того, что правдивое сообщение может расстроить или обидеть собеседника. Такое понимание намерений требует понимания контекста ситуации и реконструкции ментальных состояний говорящего в соответствии с этим контекстом, и именно поэтому понимание «белой лжи» развивается у детей уже после понимания обмана (поскольку необходимо сопоставление собственной модели с моделью психического другого человека). Дети 4 лет еще слабо понимают, что по поведенческим проявлениям можно понять желания (например, они плохо идентифицируют, какие сладости хочет персонаж, по направлению его взора). Исследование распознавания желаний (что хочет персонаж), мнений (что думает персонаж) и действий, им соответствующих, показало, что в 4 года дети начинают строить предсказания на основе реконструкции желаний и мнений с использованием ситуативных признаков, хотя предсказание мнений отстает от предвидения поведения на основе желания.

В 3 года большинство детей еще затрудняются объяснять поведение других людей, поскольку, как мы уже говорили, понимание отличий внутренних состояний собственных и других людей и понимание того, что люди строят свое поведение на основе своих представлений о реальности (которые могут быть ложными), развивается не ранее 4 лет, когда понимание ментальной причинности улучшается почти в 2,5 раза, но еще остается на очень незначительном уровне по сравнению с пяти-шестилетними детьми.

Таким образом, первый уровень понимания психического (у детей 4 лет) может быть описан как *уровень, когда собственная модель психического и модель психического другого слабо разделены, что позволяет действовать и предвосхищать последствия взаимодействий, но ситуативно и без возможности сопоставления и ментального воздействия на другого человека.*

На этом уровне маленькие дети понимают прежде всего положительные эмоции и плохо дифференцируют отрицательные, что порождает трудности в интерпретации ими поведения других людей, «чтении» их эмоций в процессе взаимодействия. Понимание психических состояний зависит от ситуативного контекста. Так, описание ситуации, в которой возникает та или иная эмоция, значительно облегчает ее дифференциацию, за исключением гнева. На первый взгляд эволюционно наиболее значимо различие именно негативных эмоций, которые указывают на потенциальную опасность. Тогда почему же мы получили результаты о различении положительных эмоций и отставании в распознавании отрицательных? Мы полагаем, что здесь нет нарушения эволюционного смысла. Жизнь ребенка зависит от других людей, от социального окружения, и только расположенный к нему человек, демонстрирующий позитивные эмоции, может быть опорой его жизни. Поэтому, возможно, распознавание положительных эмоций наиболее важно для ориентации на потенциальную помощь.





Обобщая данные по пониманию эмоций, намерений, обмана у детей с типичным развитием 5–6 лет, мы выделили следующий, второй уровень развития модели психического, который мы обозначили как *уровень наивного субъекта*, когда собственная модель психического может быть не только отделена от модели психического другого человека, но и ментально воздействовать на нее: модель становится ситуативно-независимой.

В дальнейшем усложнение модели психического приводит детей к более глубокому пониманию коммуникативных сигналов (невербальных и вербальных), осмыслению внутренних причин, стоящих за поведением других людей, пониманию переносного смысла языковых высказываний и контекста.

В младшем подростковом возрасте понимание неверных мнений усложняется, и дети могут сопоставлять мнения не только свои и других людей, непосредственно вовлеченных в ситуацию, но и мнения третьих лиц (третий уровень). Понимание метафор, юмора, иронии, сарказма, которые также построены на оперировании и сравнении моделей психического своего и других людей, существенно развивается в младшем подростковом возрасте, отражая фиксацию все более точных и тонких связей социальных взаимодействий, а, следовательно, расширение возможностей изменения своего поведения, прогнозирования поведения других людей. Эта способность связана с развитием рефлексии и самоанализа.

Небуквальное общение основано на речевой коммуникации, где буквальное понимание слов неверно и предполагает, что слушатель различает мнение, коммуникативную интенцию и само сообщение. Только



постепенно дети начинают понимать соотношение между словами и смыслом, улавливая иронию и сарказм в противоположность буквальности сообщения. Такая способность появляется у них в 10–12 лет. Прогресс в понимании тонкостей иронии и сарказма продолжается и у взрослых людей.

В старшем подростковом возрасте интенсивно развивается способность к пониманию так называемого черного юмора — одного из самых эффективных способов преодоления и отрицания ограничений, существующих в объективной реальности. А. Бретон, один из классиков черного юмора, приводит рассказ, встреченный у З. Фрейда, о приговоренном, которого ведут на казнь в понедельник, а тот ворчит: «Ничего себе неделька начинается!» Этот пример обнажает механизм того, как человеческий дух с помощью проникнутых юмором слов пытается противостоять самой смерти. Именно этим объясняется использование эпитета «черный», то есть это юмор, связанный с мрачными аспектами человеческого существования, но в то же время лишенный трагизма и уныния, напротив, обозначающий внутреннюю решимость сознания отстаивать свою свободу в борьбе с ними. Черный цвет олицетворяет скорее не трагизм, а бесконечную свободу.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Черный юмор характеризуется следующими чертами. С одной стороны, нигилизм, то есть стремление к разрушению устоявшихся систем ценностей. С другой стороны, любой вид словесного юмора сам связан с какой-то определенной системой ценностей. И с третьей — необходимым компонентом черного юмора как творческого принципа является стремление создать собственную контрсистему ценностей.

В случае с черным юмором в вербальной форме происходит процесс деконструкции системы ценностей, принятых в данном обществе, что неизбежно сопровождается заменой устоявшихся этических маркировок на другие, новые. То, что оценивалось как безусловно положительное, получает отрицательную трактовку, и наоборот.

Безо всякого стеснения и сожаления черный юмор ломает все духовные запреты и табу. Он находит смешным то, что считается слишком серьезным, чтобы попадать в сферу действия столь легкомысленного чувства, как юмор: например, предметом для шуток становятся смерть человека, разложение социальных институтов, болезни души и тела, физическое и нравственное уродство, страдания, боль, лишения и страх.

Показательным примером виртуозного манипулирования системами ценностей можно считать знаменитый эпизод с забором из книги М. Твена «Приключения Тома Сойера», когда наказание после соответствующей интерпретационной обработки превратилось в привилегию и источник дохода. Юмор был литературной формой, воплощающей известный принцип: «Если судьба дала тебе лимон, сделай из него лимонад». Существует



неразрывная связь юмора с процессами поиска самоидентичности, становления личности, обретения индивидуальной свободы и независимости.

Старший подростковый возраст, суть которого — поиск и формирование самоидентичности, собственной системы ценностей, достаточное развитие понимания психического мира других людей, становится подходящим периодом для понимания черного юмора.

Уровневое представление о становлении модели психического позволяет снять дискуссии о возрастных границах ее появления и показать процесс постепенного усложнения организации внутреннего мира ребенка, то есть континуальность и преемственность развития этой способности.

РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО МИРА И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Многочисленные исследования модели психического позволили выделить составляющие в способности понимать и познавать социальный мир, из которых наиболее показательной является *задача на неверное мнение*. Приписывание себе и другим людям независимых ментальных состояний приводит к осознанию того, что в основе поведения могут лежать представления, которые не соответствуют реальности, то есть неверные мнения. Напомним, что понимание неверных мнений помогает детям интерпретировать сказки, в основе которых лежит обман.

Удивительно, что понимание неверных мнений, возникающее в дошкольном возрасте, является универсальным в социальном познании детей в разных культурах. Эта способность постоянно развивается. Была предложена *шкала последовательного развития ключевых составляющих модели психического*. В самом начале появляется способность понимать, что у разных людей существуют различные желания по отношению к одним и тем же вещам и ситуациям. Эта способность может быть обозначена как способность понимания различия желаний (*diverse desire*), или РЖ. Затем дети становятся способными различать разные мнения относительно одних и тех же ситуаций (*diverse belief*), или РМ. Следующий шаг в развитии понимания социального мира — способность связывать правдивость мнения с доступностью знания (*knowledge access*), или ДЗ. Понимание неверного мнения (*false belief*), или НМ, не соответствующего реальности, но верного для другого. Например, Митя думал, что шоколадка лежит на столе, где он ее оставил, но мама убрала ее в буфет. Митя будет искать ее там, где



оставил, что не соответствует реальности. Это следующая ступень в развитии социального познания. Наконец, понимание того, что кто-то чувствует одно, а выражает совсем другое (hidden emotion), или СЭ, предполагает анализ не только скрытых состояний, но и всего ситуативного контекста, отношения персонажа к ситуации. Общая последовательность развития этих составляющих модели психического может быть представлена схематически:

*Различение желаний --> Различение мнений -->
Доступность знаний --> Неверное мнение --> Скрытые эмоции*

В последовательности развития модели психического понимание небуквальной речи стоит после понимания скрытых эмоций.

Принципиальное развитие модели психического (понимания психического мира) происходит именно в дошкольном возрасте, что выражается не только в продвижении социального знания, но и в усилении рефлексии сознания и регуляции психической жизни. Однако в процессе развития способности понимания существенно изменяются. Например, дети 3–4 лет знают, что мышление является внутренним ментальным процессом, но они не могут понять непрерывности потока мышления и идей в повседневной жизни. Дети 7 лет и старше понимают, что люди наделены мыслями и идеями, даже когда никак это не выражают, что сознание не бывает лишенным мыслей и идей, тогда как детям до 5 лет такое мнение недоступно.

Итак, мы полагаем, что именно модель психического является психологическим механизмом социализации ребенка и отражает его переход от базовых уровней развития индивидуальности к уровню агента социальных взаимодействий и, наконец, субъекта социальной жизни.



Внутренней ментальной структурой, определяющей процесс социализации, является понимание своего собственного Я и Другого. Процесс этот начинается с самого рождения, с выделения человека как центральной фигуры окружающего мира, обмен с ним первичными коммуникациями (псевдидиалог). Далее происходит обмен общими психическими состояниями, вниманием, эмоциями; затем действия ребенка становятся организованными, как действия агента, носителя психического,

коммуницирующего с такими же агентами, усваиваются простейшие правила социального взаимодействия и роли и, наконец, происходит становление способности сопоставлять свой внутренний мир и мир других людей, что не только дает возможность понимать Других и Себя, но и иначе осуществлять организацию поведения, действий, ожиданий и прогнозирования их последствий.

Подход «модель психического» дает нам возможность анализа внутренних структур, опосредующих возможности понимания окружения, особенно социального. Изучение становления понимания своего психического и психического других людей позволяет вскрыть внутренние основания социальных взаимодействий.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Маленькие дети трех лет не разделяют свое психическое и психическое других людей при обмане и не используют средства для обмана. В пятишестилетнем возрасте появляется способность распознавать обман в разных его формах и самим обманывать других, что позволяет детям на новом уровне анализировать человеческие контакты и их значение. При этом они используют возможности маскировки обманых действий (умолчание, контроль внешних проявлений: лицевых экспрессий, голосовых эмоциональных проявлений, избегание контакта глаза в глаза и т. п.). Только после этого дети могут понять запрет на обман, моральную сторону собственного обмана и обмана со стороны других людей, возможность манипуляций их мнениями, убеждениями, желаниями. И лишь затем возможно появление социальной способности к манипуляции другими людьми. Появление способности к обману указывает, прежде всего, на внутренний рост ребенка, его способность понимать себя и социальное окружение, других людей.

Дети постепенно обретают способность понимать разные виды обмана: «белую ложь», альтруистический, эгоистический, высказанный и по умолчанию, намеренный и ненамеренный. Это означает, что интерпретация поведения других людей будет ограничиваться особенностями этого понимания, что задает рамки процессу освоения социального окружения.

Как мы уже отмечали, **понимание ментальной причинности поведения** существенно улучшается в 5 и особенно в 6 лет. Значительные изменения происходят и в понимании желаний по поведенческим проявлениям (направление взгляда, мимика, пантомимика), особенно существенно повышается успешность предсказания действий по ментальной реконструкции мнений персонажа (что он думает). Способность сопоставить разные аспекты ситуаций и их значения для себя и других людей позволяет детям на новом уровне анализировать человеческие контакты и их смысл.



ПЕДАГОГУ НА ЗАМЕТКУ

Интерпретация процесса социализации с позиций модели психического также возвращает нас к представлениям Ж. Пиаже, разделявшего понятия *социальный* и *социализированный*. Ребенок находится в обществе взрослых, которые взаимодействуют с ребенком и передают ему свою культуру. В этом смысле ребенок является социальным существом с самого начала, но социализируется постепенно. Социализация, по Пиаже, предполагает процесс адаптации к социальной среде благодаря определенному уровню развития, разделению и координации собственной точки зрения и точек зрения других людей. Решающим в этом процессе является переход от эгоцентрической позиции к объективной. Такой перелом в развитии совершается в 7–8 лет. Это положение согласуется с нашими данными, которые ясно указывают на ограничение или опосредование процесса социализации внутренними структурами, внутренними моделями психического, когда возможность понимать не только свое психическое, но и психическое других людей, сопоставлять модели принципиально изменяет способность ребенка понимать и принимать порядок социального устройства, отвечать требованиям, отличным от собственных. Ребенок является субъектом социальных взаимодействий и воздействий, что прямо ставит вопрос о способах и методах его воспитания и обучения.

Модель психического является необходимым условием эффективного функционирования в социальном мире. Но в ряде случаев, например при расстройствах аутистического спектра, у детей-сирот модель психического может быть не сформирована или сформирована недостаточно.

МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО И МОРАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Еще одним важнейшим аспектом социализации, связанным с развитием модели психического, является становление морали. Мораль — принятые в обществе представления о хорошем и плохом, правильном и неправильном, добре и зле, а также совокупность норм поведения, вытекающих из этих представлений. Мораль является необходимым компонентом социальной жизни. Развитие моральных представлений, правил поведения, им соответствующих, критически зависит от способности людей понимать психический мир других людей, что позволяет взаимодействовать с другим индивидуумом и группой. Модель психического лежит в основе объяснения поведения, предвосхищения действий и моральных оценок. Способность понимать ментальные состоя-



ния, включая мысли, верные или неверные, намерения, полезные или вредные, помогает нам ориентироваться в социальном окружении. Принципиальна роль понимания ментальных состояний в оценке виновности или невинности намерений при оценке моральных действий. Моральные представления и их оценка развиваются на протяжении всего детского и взрослого возраста. Так, оценка вреда в намерении недоступна до подросткового возраста. Но при этом дети уже в пятилетнем возрасте способны решать простые задачи на неверное мнение. Способность интегрировать ментальные состояния, такие как мнение и намерение в моральном суждении в противоположность способности декодировать только ментальное состояние, становится определяющей в развитии моральных оценок. Например, взрослые аутисты с синдромом Аспергера выполняют стандартные задачи на неверное мнение, но не способны к моральным оценкам.



Это интересно

Приведем пример из работы Ж. Пиаже. Детям предлагались рассказы, в которых надо было сравнить степень вреда (плохого поведения) в случае намеренного и ненамеренного поведения.

А. Маленький мальчик по имени Джон сидел в своей комнате. Его позвали обедать. Он пошел в столовую, но за дверью стоял стул, а на стуле — поднос с 15 чашками. Джон не мог знать, что находилось за дверью. Он вошел, дверь сбила поднос, все чашки разбились!

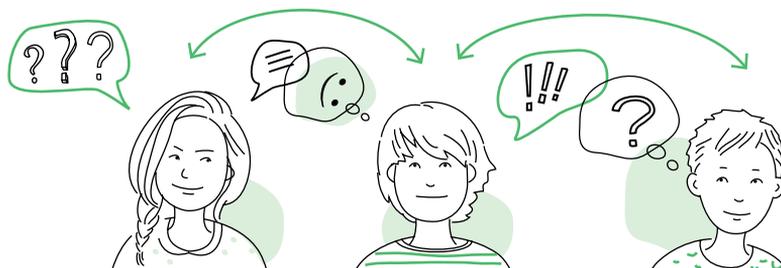
В. Жил на свете маленький мальчик по имени Генри. Однажды, когда его матери не было дома, он попытался взять из буфета банку с вареньем. Он взобрался на стул, но не смог достать до банки. Пытаясь дотянуться до нее, он уронил чашку. Чашка упала и разбилась.

Для детей дошкольного возраста виновность определялась мерой нанесенного ущерба. Виноват больше Джон, разбивший 15 чашек, чем Генри, который разбил только одну чашку. Только дети 9–10 лет начинают оценивать намеренность и ненамеренность поступка как определяющую в оценке вреда или плохого поведения. Понимание психического других людей становится основой координации, кооперации и коммуникации, позволяющей эффективно действовать в больших группах.

Стремление к общению, взаимодействию диктует все более тонкое различение ментальных состояний (эмоций, мыслей, намерений, желаний и т. п.) в своей социальной группе. Кооперация и великодушное поведение по отношению к другим вызывают нейрональную активность в отделах мозга, которые связаны и с социальным познанием, что демонстрирует взаимосвязь развития понимания психического (как механизма социального познания) и позитивного морального поведения. Когда люди собираются взаимодействовать с другими, они актуализируют модель психического (понимание ментального мира других) и становятся гипер-



внимательны к «чтению» состояний социальных партнеров (их эмоций, намерений, мыслей, желаний). Это происходит и при нанесении вреда другим, и при защите от вреда других, что требует обращения к «чтению психического» для предсказания действий и возможных атак.



Морально-нравственное развитие тесно связано с развитием модели психического. Следовательно, в программе социально-эмоционального развития задачи на развитие понимания ментального мира предполагают и задачи на моральное развитие.

Интенсивное изучение когнитивного и эмоционального развития привело к созданию интегративного понятия *эмоциональный интеллект*. Эмоциональный интеллект является частью социальной компетентности и социального интеллекта.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Термин *эмоциональный интеллект* стал широко известен благодаря журналисту и психологу Д. Гоулману. Однако первоначально это понятие появилось в контексте разработки проблематики социального интеллекта такими исследователями, как Дж. Гилфорд, Г. Гарднер (Gardner, 1993) и Г. Айзенк. Сам же термин в психологию ввели Дж. Мэйер и П. Сэловей (Salovey, Mayer, 1990). Они определили эмоциональный интеллект как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, а также регулировать эмоции (свои собственные и других людей).

Чтобы понять концепцию эмоционального интеллекта, рассмотрим две составляющие этого термина: *интеллект* и *эмоции*.

Начиная с восемнадцатого столетия в психологии общепризнанным стало деление психики на три области, относительно независимые друг от друга: мышление, эмоции и воля. Познание позволяет человеку учиться у окружающей среды и решать проблемы в новых ситуациях. Оно часто служит для удовлетворения мотивов или создания положительных эмоций. Познание включает восприятие, память и способность решать



проблемы, непрерывно осуществляет гибкую, намеренную обработку информации, основанную на научении. Понятие интеллекта используется психологами для характеристики того, насколько хорошо функционирует когнитивная сфера: интеллект принадлежит к способностям выделения понятий, их комбинированию, действиям с ними, что позволяет строить суждения и приходиться к абстрактным умозаключениям.

Эмоции принадлежат эмоциональной сфере психического функционирования, которая включает непосредственно эмоции, настроения, оценки и другие чувственные состояния, к ней же относятся усталость или энергичность. Эмоции развиваются у человека и у млекопитающих. Их назначение — отвечать на изменения в отношениях между индивидом и окружающей средой (включая место, которое человек, как он думает, занимает в среде). Например, гнев возникает в ответ на угрозу или несправедливость, страх — в ответ на опасность. Эмоции не подчиняются четкой линии поведения, но вместо этого отвечают на внешние изменения в отношениях (или на изменения их внутреннего восприятия). Кроме того, каждая эмоция порождает несколько основных поведенческих ответов на отношения, например страх вызывает желание бороться или бежать. Эмоции поэтому более гибки, чем мотивации, хотя и не столь гибки, как познание. Воля связана с сознательной целеустремленностью человека, преднамеренностью его поступков и действий, то есть с мотивацией. Она подразумевает самостоятельность человека не только в принятии решений, но и в инициации действий, их осуществлении и контроле. Часто о воле говорят как о произвольном управлении, подразумевая ее неразрывную связь с разумом, мышлением и противопоставляя эмоциональному, спонтанному.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Определения эмоционального интеллекта должны некоторым способом соединять эмоции с интеллектом при сохранении специфических значений этих двух терминов. За последние более чем 30 лет множество работ было посвящено взаимодействию эмоций и познания. Эмоция, как известно, изменяет мышление многими способами. Например, настроение людей может изменить ход их мысли. Люди в хорошем настроении думают, что они вполне здоровы по сравнению с другими, экономические показатели растут, а мегаполис, в котором они живут, очень удобный и современный. Люди в плохом настроении могут решить, что их здоровье значительно хуже, чем у других, экономика в кризисе, а их город шумный, с не очень хорошей экологией. То есть приведенный пример демонстрирует, что эмоции и мышление тесно взаимосвязаны. Область когнитивных и аффективных способностей также включает изучение эмоционального самообладания, когда, например, человек скрывает свой гнев. Способность чувствовать эмоции, иметь доступ к их регуляции и осознанию содействует эмоцио-



нальному и интеллектуальному росту, поскольку позволяет управлять не только эмоциональным процессом, но и процессом мышления, что объединяет интеллект и эмоции.

Эмоциональный интеллект обращается к способности распознавать значения эмоциональных паттернов, рассуждать и решать проблемы на их основе. Эмоциональный интеллект описывает множество дискретных эмоциональных способностей, которые могут быть разделены на четыре класса, или ветви.

Большинство основных умений и навыков использует перцепцию и оценку эмоций. Например, вначале младенец узнает об эмоциях, передающихся через выражение лица. Он с самого рождения имитирует эмоциональные выражения радости, грусти, страха, удивления. Младенец сравнивает свои ощущения с наблюдениями боли или радости, которые отражаются на лицах родителей и других взрослых. По мере развития ребенок более точно различает чувства, оценивает их искренность. Также важно, что люди обобщают свой эмоциональный опыт, относя испытываемые эмоции к той или иной категории: это позволяет распознавать конкретное выражение эмоций. Такая способность дает возможность понимать основные эмоциональные проявления у людей разных рас и возрастов, делая этот язык средством невербальной социальной коммуникации.

Вторая ветвь содержит в себе способность использовать эмоции для повышения эффективности мышления и деятельности. Например, для направления внимания на важные события. Известно, что определенные эмоции могут быть эффективны для разных видов деятельности. Конкретные эмоции, которые испытывает человек или окружающие его люди, способствуют или, наоборот, мешают ему в той или иной ситуации.

Третью группу способностей составляет понимание эмоций и вызывающих их причин. Гнев появляется из-за несправедливости, страх часто сменяется облегчением, уныние может отдалить нас от других. Например, женщина выглядит чрезвычайно сердитой, но час спустя она уже стыдится своей злости. Вероятно, что на изменения эмоциональных состояний повлияли определенные события. Например, она выразила свой гнев неуместно или обнаружила, что ложно полагала, будто друг предал ее. Таким образом, эмоциональный интеллект включает в себя способность распознавать эмоции, предсказывать их динамику и адекватно судить об их причинах.

Четвертая ветвь эмоционального интеллекта включает в себя регулирование эмоций — своих и другого человека. Например, знание, как успокоиться после гнева и/или способность облегчить беспокойство другого человека.

Модель эмоционального интеллекта как совокупность способностей дает представление о внутренней структуре интеллекта и его значении для жизни человека.



Наш выбор именно этой модели эмоционального интеллекта обусловлен ее строгой научной обоснованностью, широкой экспериментальной проверкой и ориентацией на анализ способностей человека, что индивидуализирует возможности оценки и развития эмоционально-интеллектуальных способностей взрослых и детей.

СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПО ДЖ. МЭЙЕРУ, П. СЭЛОВЕЮ, Д. КАРУЗО

| Общий показатель | Два основных компонента | Четыре ветви |
|-------------------------|--|--|
| Эмоциональный интеллект | Опытный эмоциональный интеллект | Идентификация эмоций |
| | | Использование эмоций в решении проблем |
| | Стратегический эмоциональный интеллект | Понимание и анализ эмоций |
| | | Сознательное управление эмоциями |

В настоящее время в западной науке и практике глубоко и широко внедрены представления об эмоциональном интеллекте (ЭИ), его важности не только для развития и саморазвития человека, но и эффективности его реализации в профессиональной деятельности. Популярность исследований и практического применения ЭИ в отечественной науке и практике также стала уже достаточно распространенной.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Для оценки ЭИ разработан и адаптирован надежный и валидный тест, включающий решение как вербальных задач, предполагающих аналоги жизненных ситуаций, требующих понимания и использования эмоций, так и невербальных задач на распознавание эмоциональных состояний, выражений лиц и настроений в изображениях (реалистичных и абстрактных) MSCEIT. V. 2.0. в русскоязычной адаптации Е. А. Сергиенко, И. И. Ветровой. Результаты и характеристики русскоязычной адаптации опубликованы в 2010, 2017 годах. Данный тест позволяет оценить ЭИ взрослых от 17 лет и отдельные способности, входящие в его состав (восприятие, оценка и выражение эмоций или же идентификация эмоций; использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности; понимание и анализ эмоций; сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений).

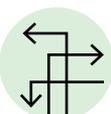
В 2014 году те же авторы разработали тест эмоционального интеллекта для подростков от 10 до 18 лет (MSCEIT-YRV), который имеет аналогичную структуру и оценивает те же способности, что и взрослый тест эмоционального интеллекта, и находится на стадии русскоязычной адаптации.

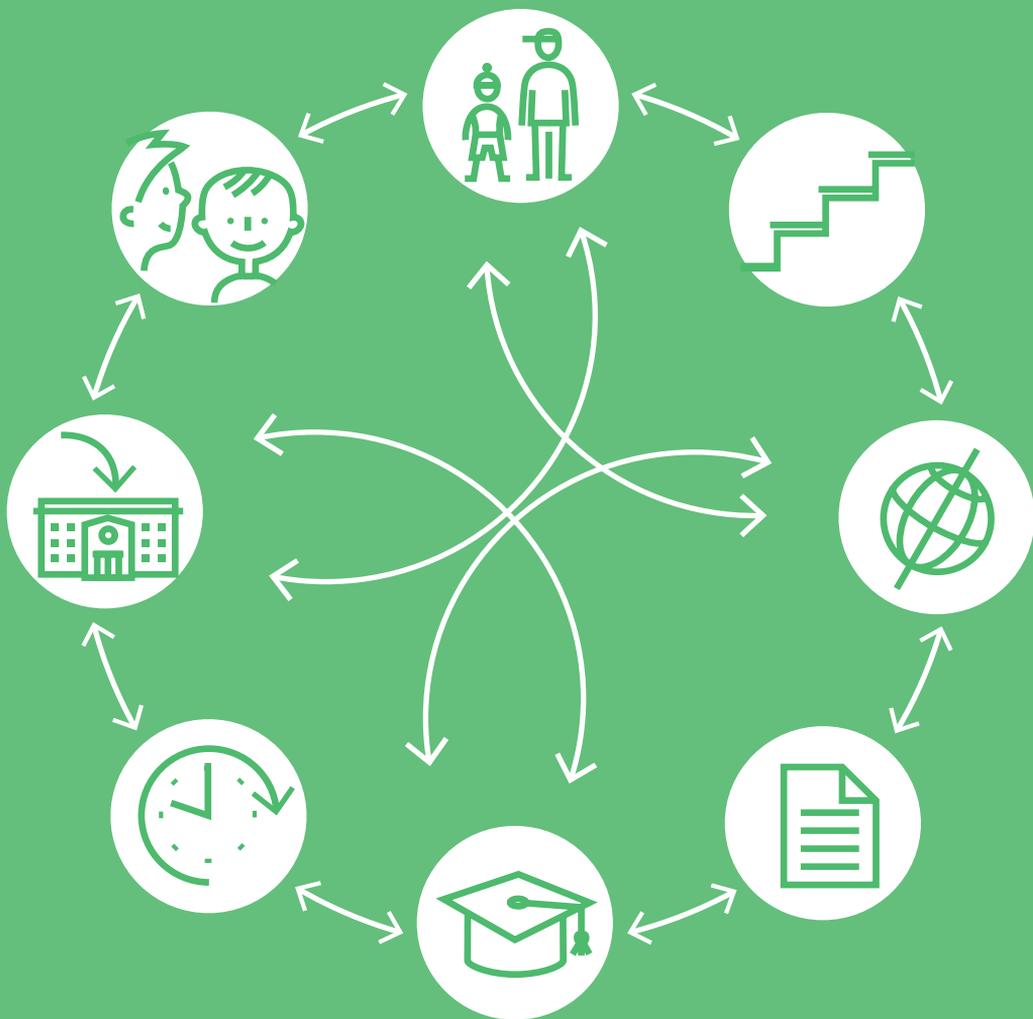
Идентификация эмоций, их понимание и анализ, использование эмоций в решении проблем и сознательное управление эмоциями – все эти способности, входящие в эмоциональный интеллект, развиваются непрерывно, начиная с раннего возраста, но в разной степени выражены у детей, подростков, взрослых.

В нашей программе, построенной с учетом структуры эмоционального интеллекта, разработаны соответствующие возрастным возможностям отечественные версии заданий для детей, направленные на развитие всех способностей, входящих в эмоциональный интеллект (распознавание эмоций, понимание и анализ эмоций, использование эмоций в решении проблем и сознательное управление эмоциями). Прежде чем описать авторскую программу социально-эмоционального развития детей и подростков, остановимся на анализе уже существующих программ.



4 Сравнение современных программ социально- эмоционального обучения





○ → Понимание окружающего мира опирается на способность распознавать эмоции, мысли, намерения, желания свои и других людей, анализировать вызывающие их ситуации и регулировать свое поведение в соответствии со сделанными выводами. Без такой способности невозможны ни адекватное поведение, ни эффективность и успешность достижений.

Во всем мире в процесс обучения и воспитания внедряются программы, которые способствуют развитию социально-эмоциональных навыков ребенка и взрослых (родителей, учителей, воспитателей).

Зарубежные программы

- SEL

- CASEL

- MINDUP

- 4Rs

- RULER APPROACH TO SEL

- PATHS

В зарубежной педагогике и психологии за последние годы появилось достаточно много конкурирующих программ, направленных на развитие социально-эмоциональных способностей детей (учителей, воспитателей и родителей). Кратко остановимся на характеристике зарубежных, а затем и отечественных программ, проходящих этапы внедрения и оценки их эффективности.

SEL



Базирована на позитивной психологии, теории экологических систем и теории эмоционального интеллекта



Ставит две цели: усилить социально-эмоциональные навыки и их ценности в обучении и улучшить качество среды, в которой происходит обучение



Систематически внедряется в школьное обучение



Развивает основные социально-эмоциональные навыки, знания и установки детей и взрослых

Наиболее распространенной является *SEL (Social and Emotional Learning)* – программа социально-эмоционального обучения. Теоретическим основанием SEL стала позитивная психология. Обеспечение позитивного развития ребенка отличается от ранее доминировавших целей уменьшения факторов риска, опирающихся на жизнестойкость и преодоление трудных ситуаций развития. Позитивное развитие с помощью программы SEL нацелено на формирование навыков целостной личности ребенка, культивируя его активность, формирование позитивных установок и ценностей вместо преодоления проблем. Школа, начиная с подготовительных классов, закладывает установки образования, развития и саморазвития, что необходимо для личностного роста ребенка. Потребности и способности ребенка должны быть реализованы в креативной среде образовательного учреждения, формирующей установки и ценности на школьные достижения, поддержку отношений со взрослыми, сверстниками, решение проблем и социальную вовлеченность. Школьные программы, в том числе SEL, в обязательном порядке включают две цели:

- ▶ усиление социально-эмоциональных навыков и их ценностей в обучении;
- ▶ улучшение качества среды, в которой происходит обучение.

Эти две цели опираются на теорию экологических систем (Bronfenbrenner, 1979) и теорию самодетерминации (Deci, Ryan, 1985). Согласно теории экологических систем, различные социальные системы, которые играют важнейшую роль в психическом развитии ребенка (семья, школа, сверстники, массмедиа, социальная политика, социальная атмосфера), составляют экологическую систему развития. Согласно теории самодетерминации, именно подрастающее поколение наиболее чувствительно к установкам, затрагивающим социально-эмоциональные способности и потребности детей — значимые взаимодействия, рост компетентности и автономности. Все это составляет основу саморазвития ребенка, залог его стремления к достижениям и самореализации.

SEL базируется на представлении о единстве мышления, чувств и поведения, что позволяет осознавать себя и других людей, принимать решения и управлять собственным поведением. Программа SEL усиливает эти процессы систематическим внедрением в школьное обучение. Частично она основана на теории эмоционального интеллекта (Salovey, Mayer, 1990). Эмоциональный интеллект связан с социальной компетентностью, адаптацией и академической успеваемостью.

Программа SEL направлена на улучшение отношений учителя с учениками, развитие сотрудничества в классе, уменьшение конфликтов среди учеников, учителей и администрации школы.

Анализ 213 исследований, оценивающих программу SEL, показал ее преимущество, особенно для старших классов школы, по сравнению с начальными (включая школы в крупных и мелких населенных пунктах США). Почти половина (47%) протестированных учеников показали улучшение социально-эмоциональных навыков, увеличение просоциальных установок и просоциального поведения, имели лучшие показатели психического здоровья и более высокие академические успехи. Развитие данных навыков также способствует улучшению отдаленных результатов, таких как мотивация к работе, самоконтроль и самопонимание.

SEL направлена на развитие основных социально-эмоциональных навыков, знаний и установок детей и взрослых, которые включают пять составляющих: самосознание (распознавание эмоций своих и другого человека, их интенсивности и ограничений), самоуправление (управление эмоциями и поведением для достижения целей), социальное признание (понимание и эмпатия), ответственные решения (этический и конструктивный выбор в личном и социальном поведении), навыки взаимоотношений (формирование позитивных взаимоотношений в командной работе и эффективное преодоление конфликтов).



В программе ставятся цели, специфичные для каждого этапа школьного обучения. Например, самосознание и управление эмоциями и поведением у дошкольников выражается в распознавании и точном названии эмоций и понимании того, как они связаны с поведением. В средней школе уже идет анализ факторов, которые приводят к стрессу или мотивации успешного выполнения заданий; у старшеклассников — оценка выражения эмоций, которые в разных ситуациях по-разному скажутся на других людях. Достижение цели использования социального признания и межличностных навыков для установления и поддержания взаимоотношений в подготовительной группе (дошкольники) выражается в способности ребенка распознавать, что у других людей представления о ситуации могут отличаться от его собственных. В средней школе дети могут предвидеть чувства других людей и их последствия в зависимости от обстоятельств, а также анализировать, как данное поведение скажется на другом человеке. В старших классах подростки уже умеют проявлять выражение своего понимания тем, кто придерживается иного мнения, знают способы выражения эмпатии к другим людям.

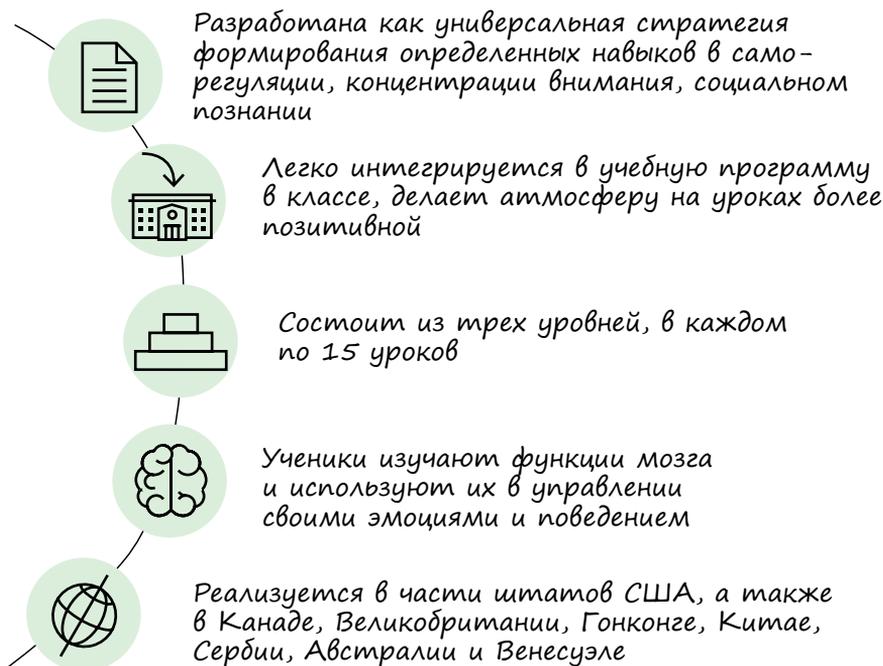
Возрастной диапазон программы — от 5 до 18 лет. Она используется более чем в 25 странах мира, в том числе в Европе (Швейцария, Италия, Бельгия, Литва, Болгария, Румыния, Венгрия, Чехия, Польша, Словакия и др.), Америке (Канада, США, Бразилия и др.), Азиатско-Тихоокеанском регионе (Китай, Япония, Индия, Австралия), на Ближнем Востоке и в Африке (ОАЭ, Саудовская Аравия, Египет, Иордания и др.).

Программа реализуется как на отдельных уроках, так и интегрируется в образовательный процесс в зависимости от возможностей и пожеланий конкретной школы.

CASEL

CASEL (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) – программа, созданная Д. Гоулменом и Е. Рокфеллер-Гроуальд (D. Goleman, E. Rockefeller-Growald) и предложенная Иллинойским университетом Чикаго. Программа предполагает интеграцию академического социального и эмоционального обучения от дошкольного возраста до старших классов школы. Фактически CASEL обеспечивает продвижение программы SEL в общеобразовательный стандарт.

MINDUP



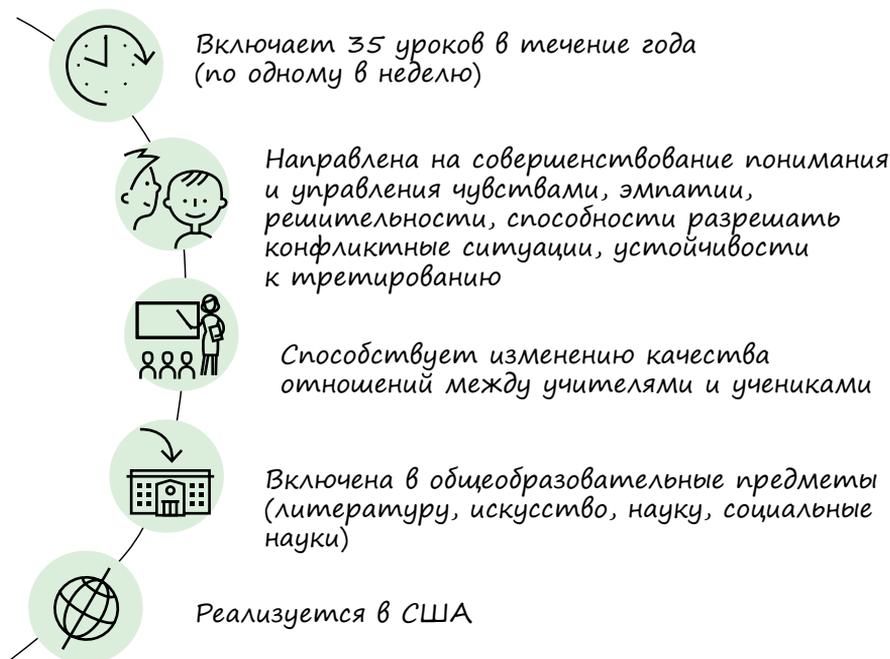
MindUP – это программа, направленная на внедрение методов, действующих развитию социальной и эмоциональной осведомленности, психологического благополучия и успехов в учебе среди школьников. Программа была разработана как универсальная стратегия формирования определенных навыков в саморегуляции, концентрации внимания, социальном познании таким образом, чтобы можно было легко интегрировать ее в существующую учебную программу в классе. Отдельные комплексы в учебной программе *MindUP* были разработаны для трех различных уровней: с подготовительного по 2 класс; с 3 по 5 класс; с 5 по

8 класс. Каждый уровень программы с точки зрения развития является самодостаточным.

Каждый уровень состоит из 15 уроков, которые проводятся в виде серии из четырех последовательных разделов (обучающих блоков). Блоки целевого, академического, социального и эмоционального обучения сгруппированы по пяти основным областям достигаемых компетенций (CASEL; www.casel.org, Hawn Foundation, 2011): самосознание, самоуправление, социальное познание, навыки отношений и ответственное принятие решений. Стратегии и предложения по обобщающим навыкам по всем учебным предметам и управлению классом предоставляются педагогам в рамках учебной программы и помогают продвигать «оптимизм в классе» и креативность. Уроки, представленные в каждом из четырех блоков, охватывают такие темы, как (а) функционирование мозга и поддержание внимания, (b) настройка состояний организма, (c) понимание роли установок в умственной деятельности в обучении, а также (d) активное применение в содержании урока эмпатии, оптимизма и доброты. Ученики, изучая функции мозга, используют полученные знания в управлении своими эмоциями и поведением, для уменьшения стресса, повышения внимания, что способствует формированию позитивного отношения.

Каждый урок начинается с объяснения темы и целей занятия, преимуществ, даваемых развитием предлагаемых навыков, а также связи между целями обучения и функционированием мозга. После третьего урока основой выполнения программы становятся задания, направленные на освоение ключевых практических навыков, в том числе дыхательные упражнения и упражнения на управление вниманием. Впоследствии эти задания входят в содержание уроков в течение всего учебного дня. Компоненты, входящие в учебный план MindUP, основаны на последних исследованиях в когнитивной неврологии, позитивной психологии, теориях социального и эмоционального обучения и осознанности. Результаты двух недавних исследований, оценивающих эффективность MindUP у учащихся в возрасте 11–12 лет, свидетельствуют о том, что обучение по этой программе ведет к повышению оптимизма, самооценки школьников, освоению навыков управления импульсивностью и регуляции внимания, росту просоциального поведения и улучшению взаимоотношений со сверстниками (The Hawn Foundation, 2014).

Все преподаватели, участвовавшие в исследованиях, одобрили программу и отметили позитивные изменения в атмосфере на их уроках, а также успехи своих учеников. Тем не менее необходимы дальнейшие исследования для обоснования эффективности учебного плана MindUP.

4Rs

4Rs (*Reading, Writing, Respect, Resolution*) – программа тренинга учителей, которая состоит из 35 уроков (по уроку в неделю в течение года) и включает в себя семь последовательных блоков – от подготовительного до 8 класса. Длительность программы обычно составляет 25–30 часов. Тренинг учителей включает развитие навыков разрешения конфликтов, понимания культурной специфики поведения и традиций, навыков сотрудничества. 4Rs – комбинация инструкций, техник формирования навыков и моделей позитивных социальных отношений и норм. Эта программа направлена на совершенствование понимания и управления чувствами, эмпатии, решительности, способности разрешать конфликтные ситуации, устойчивости к третированию, развивает семейные связи.

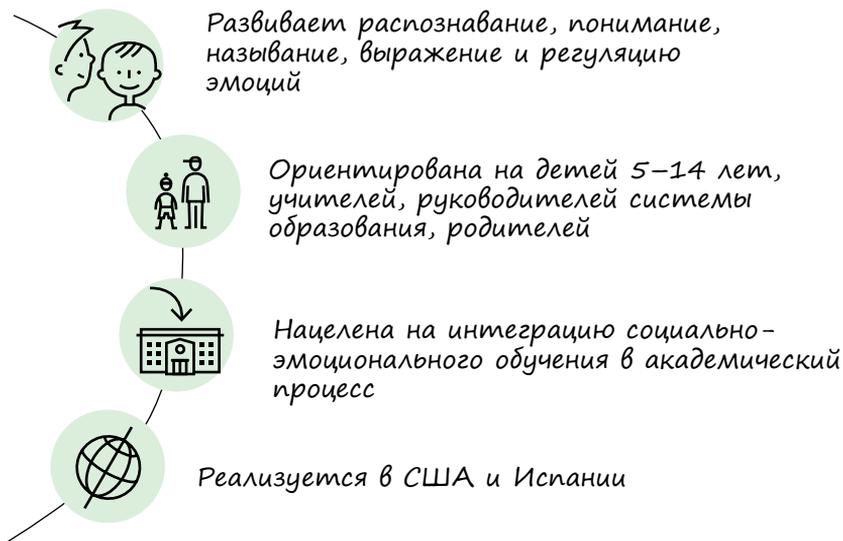
Исследования эффективности программы были проведены в 18 школах (82 класса средней школы), и результаты показали, что программа улучшала социальный климат, расширяла область взаимодействия учителя с учениками, способствовала более теплым отношениям. Учителя в большей степени включали интересы и идеи учеников в обучающие программы.

После первого года реализации программы изменилось качество отношений «учитель–ученик», повысилась сензитивность учителя к потребностям учеников. После двух лет ученики демонстрировали большую

социальную компетентность, были более внимательны и менее агрессивны, чем их сверстники в контрольной группе (Jones, Brown, Aber, 2011).

Программа 4Rs включена в общеобразовательные предметы (литературу, искусство, науку, социальные науки). Применяется в США.

RULER APPROACH TO SEL



RULER approach to SEL. Название этой программы указывает на то, что она является вариантом реализации более общего направления в образовании — социально-эмоционального обучения (Social and Emotional Learning — SEL). Название программы, или подхода, образовано по аббревиатуре основных знаний и навыков, которые она развивает: распознавание (Recognizing), понимание (Understanding), называние (Labeling), выражение (Expressing) и регуляция эмоций (Regulation emotions) — RULER.

Распознавание эмоций по лицевой экспрессии или голосу важно для понимания ситуаций в общении. Человек, распознающий эмоцию, может модифицировать свое поведение социально приемлемым способом.

Понимание эмоций означает знание причины и последствий разных эмоций, их различия, что влияет на внимание, мысли, решения, поведение, позволяет интерпретировать ситуации.

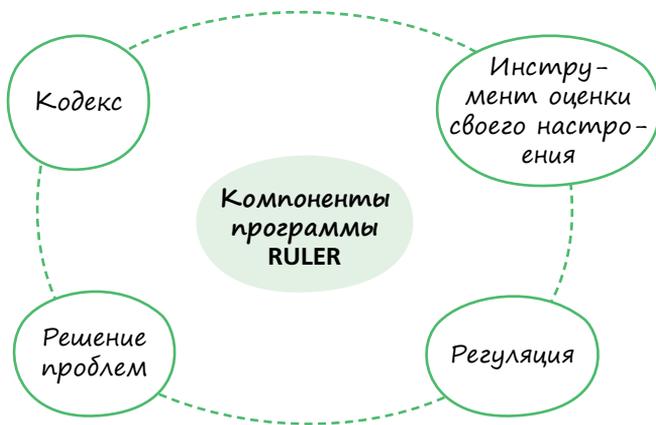
Называние эмоций словами позволяет эффективно коммуницировать, редуцировать непонимание в социальных взаимодействиях.

Выражение эмоций предполагает знание о том, как и когда выражать различные эмоции по отношению к разным людям и в разных контекстах.

Дети с такими навыками понимают неписанные правила эмоционального выражения и изменяют свое поведение в соответствии с ними. Эти правила кодифицируются в детстве относительно разных ситуаций и контекстов (дома, в детском саду, школе, со взрослыми, незнакомыми, сверстниками и т. п.). Они носят культурно-специфичный характер. Так, в азиатской культуре в меньшей степени, чем в западной, принято выражать некоторые негативные эмоции, например злость. Существуют также гендерно-специфичные нормы выражения отдельных эмоций.

Регуляция эмоций отражает стратегии управления мыслями, чувствами и поведением в различных эмоциональных контекстах. Эмоции могут иметь превентивный характер (избежать тревоги), редуцирующий (уменьшение фрустрации), поддерживающий (достижение покоя, релаксации), иницирующий (мотивации активности) или усиливающий (усиление радости, если ее разделяют). Дети, знающие и использующие широкий арсенал стратегий эмоциональной регуляции, могут достигать самых разных целей: концентрироваться на сложном задании, управлять своей реакцией на плохие новости, а также управлять своими взаимоотношениями.

Выделяют *четыре компонента программы*: кодекс (Charter), инструмент оценки собственного настроения (Mood Meter), регуляцию (Meta-Moment), решение проблем (Blue print).



Кодекс — декларация о намерениях, цель которой состоит в развитии сотрудничества всех участников образовательного процесса, включая руководство, учителей и учеников. Основными составляющими кодекса являются следующие принципы: уважение чувств каждого; идентификация поведения, вызывающего эти чувства; помощь при обращении в управлении чувствами, связанными с конфликтными и неконфликтными ситуациями; принятие различий людей; честность и правдивость.

Кодекс вариативен и зависит от конкретного класса, школы, возраста учеников. Составляются два кодекса — для взрослых (руководства, учителей школы) и учеников. Оба кодекса обсуждаются, принимаются и подписываются всеми участниками процесса.



ЭТО ИНТЕРЕСНО

Приведем пример кодекса 5 класса одной из американских школ: «Мы, пятый класс, верим, что наш класс будет безопасным, спокойным, организованным. У нас будет дружелюбная атмосфера, в которой мы будем учиться и расти все вместе. Для этого мы будем честными и правдивыми. Мы делимся нашими мыслями, идеями и чувствами, не насмехаясь и не унижая друг друга. Мы будем помогать друг другу с уважением. Вместе мы создадим прекрасную атмосферу для каждого».

Инструмент оценки собственного настроения служит для развития навыков RULER. Он помогает ученикам и взрослым идентифицировать свои чувства, совершенствовать знания о себе и социуме, развивать эмоциональный словарь, обучаться эффективным стратегиям достижения целей.

Ученик должен оценить свое состояние по шкале от 0 до 5 как приятное или от 0 до минус 5 как неприятное, а также отметить интенсивность своих эмоций.

После заполнения учитель задает ученику вопросы.

- ▶ Что случилось, почему ты так себя чувствуешь?
- ▶ Опиши ситуацию, в которой возникли эти чувства.
- ▶ Ты что-нибудь делал, чтобы изменить эти чувства?
- ▶ Как ты чувствуешь себя сейчас?
- ▶ Ты что-то сделал или сделаешь, чтобы изменить твои чувства?

Учитель говорит о том, какие чувства способствуют разным видам активности.

Регуляция — этот компонент программы направлен на развитие навыков рефлексии и саморегуляции. Важным в данном процессе является распознавание спускового крючка, запускающего эмоциональные ситуации. Задача учителя (взрослого) — научить эффективным стратегиям управления эмоциями. При регуляции эмоциональных состояний одной из задач становится переход от реактивных стратегий к предвосхищающим, что позволяет предотвратить интенсивные переживания и выработать эффективные поведенческие стратегии.

Решение проблем – компонент, цель которого состоит в развитии навыков решения проблем, эффективных для разных ситуаций, усилении эмпатии и понимании других людей, возможных перспектив в ситуации. Все это способствует редукации конфликта и насилия.

Предлагается некоторый алгоритм достижения целей. Вначале фиксируют наличие проблемы и чувства, связанные с ней.

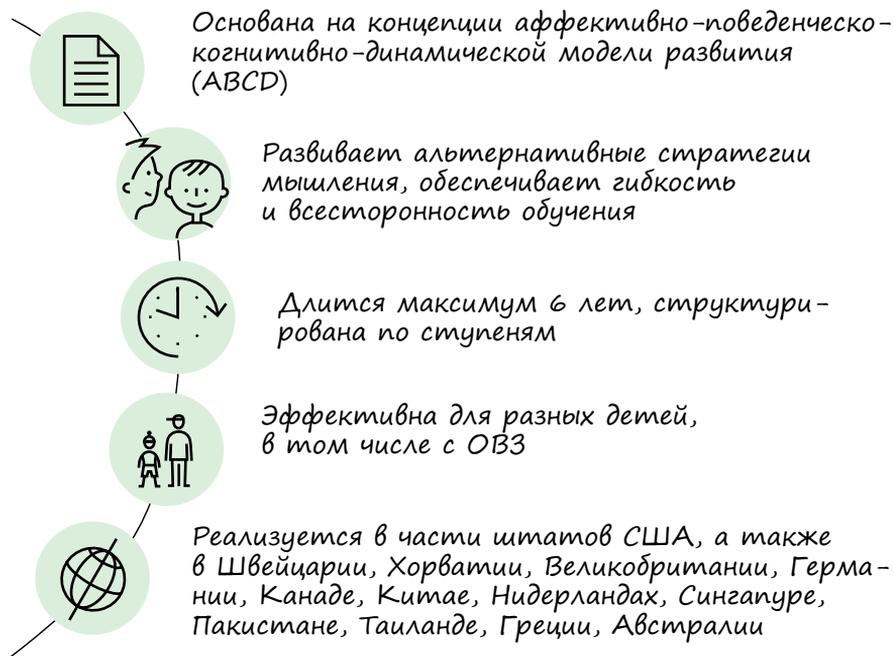
В следующей таблице описано, какие навыки формируются в результате обучения по программе RULER.

| Навыки | Мои | Другого |
|-----------------------|---|--|
| Опознать и назвать | ▶ Что я почувствовал? | ▶ Что он почувствовал? |
| Понимание | ▶ Почему я это почувствовал? | ▶ Почему он это почувствовал? |
| Выражение и регуляция | ▶ Как я выражал и регулировал свои чувства? | ▶ Как он выражал и регулировал свои чувства? |
| Рефлексия: | ▶ Что я мог бы сделать, чтобы улучшить ситуацию? ▶ Как я хотел бы изменить ситуацию сейчас? ▶ Что я могу сделать? | |

Программа RULER была создана в Йельском центре эмоционального интеллекта под руководством директора М. А. Бреккетта (M. A. Brackett). Она ориентирована на детей 5–14 лет, учителей, руководителей системы образования, родителей и нацелена на интеграцию социально-эмоционального обучения в академический процесс.

Теоретической основой программы является теория эмоционального интеллекта (Salovey, Mayer, 1990). Однако авторы указывают, что необходимо выделить такие источники социально-эмоционального развития, как генетическая составляющая природы ребенка, его темперамент, развитие его интеллекта и эмоционального интеллекта, история его развития в семье, особенности взаимодействия со сверстниками, школой, влияние массмедиа, а также культурные традиции. В настоящее время проходит пилотное внедрение этой программы в школах США и Испании. Эта же программа, адаптированная для дошкольников, внедряется с 2013 года. Исследования эффективности программы свидетельствуют об улучшении климата в школе и классах, о позитивном настрое детей, большем внимании к учебе, но однозначные выводы об отдаленных последствиях программы делать преждевременно.

PATHS



PATHS (Promotion Alternative Thinking Strategies) – программа развития социально-эмоциональной компетентности, названная по начальным буквам, обозначающим ее направленность – способствовать альтернативным стратегиям мышления, следовательно, обеспечивать гибкость и всесторонность обучения.

Программа PATHS основана на концепции аффективно-поведенческо-когнитивно-динамической (Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic (ABCD) модели развития М. Гринберга и К. Куше (Greenberg & Kusche, 1993). ABCD-модель развития придает первостепенное значение интеграции познания, эмоции, речи и поведения, что становится основой социальной компетентности. Фундаментальным понятием в ABCD-модели является то, что эмоциональное развитие предшествует большинству форм когнитивного развития. Дети младшего возраста испытывают эмоции и реагируют на них задолго до того, как они могут вербализовать свой опыт. В начале жизни эмоциональное развитие является важным предшественником способов мышления и должно быть интегрировано с когнитивной и речевой способностями, которые намного медленнее развиваются. Дальнейшее развитие интеграции аффекта, поведения и познания/речи имеет большое значение в достижении социально компетентных действий и здоровых отношений со сверстниками.

Социально-эмоциональная компетентность в раннем детстве является многомерным образованием, состоящим из навыков и знаний, которые интегрированы через эмоциональную, познавательную и поведенческую области развития. Например, эмоциональная компетентность, которая включает в себя осознание и выражение аффекта, идентификацию эмоций, ситуационные знания и регулирование эмоций, служит основой познавательных навыков: внимания, импульсивного контроля и решения проблем, саморегуляции. Еще один аспект социально-эмоциональной компетентности имеет большое значение для позитивного социального поведения, которое включает в себя возможность учитывать иную точку зрения и умение проблемно думать в различных ситуациях. Таким образом, успешная интеграция познавательных, эмоциональных и поведенческих навыков чрезвычайно важна для социально компетентного поведения и позитивных партнерских отношений.

Оценка эффективности самых ранних периодов внедрения программы PATHS в начальной школе в десяти классах при опросах учителей, родителей и беседах с учениками показала, что дети приобрели более высокие навыки эмоционального знания, были оценены родителями и учителями как более социально компетентные по сравнению с контрольной группой. Эффективность программы была также продемонстрирована и на детях с особыми потребностями (детях с выраженной глухотой). Применение программы показало значительное улучшение у учеников социальных навыков решения проблем, навыков распознавания эмоций. Повысился рейтинг учителей и родителей. Проведенные через 1 и 2 года ретесты подтвердили наличие этих эффектов.



Авторами и правообладателями данной программы являются М. Гринберг и К. Куше.

RATHS разделена на три главных блока:

- ▶ подготовленность к обучению и самоконтроль – фокусируется на готовности когнитивных процессов (внимание, запоминание, мыслительные операции и т. п.) и основах самоконтроля;
- ▶ чувства и взаимоотношения – направлен на распознавание и понимание эмоций и понимание других (эмоциональный интеллект);
- ▶ решение межличностных проблем.

Программа структурирована по ступеням:

- ▶ дошкольное обучение (3–6 лет);
- ▶ 1 класс (7 лет);
- ▶ 2 класс (8 лет);
- ▶ 3 класс (9 лет);
- ▶ 4 класс (10 лет);
- ▶ 5–6 классы (11–12 лет).

Курс длится максимум 6 лет, каждый год обучения включает от 42 до 55 тридцатиминутных уроков.

Для каждой из шести ступеней существует «Руководство», описывающее задачи учителя, материал для учеников (фотографии, истории, схемы), задачи для родителей.

Программа применяется в части штатов США, а также в Швейцарии, Хорватии, Великобритании, Германии, Канаде, Китае, Нидерландах, Сингапуре, Пакистане, Таиланде, Греции, Австралии.

Представленные программы социально-эмоционального развития, несмотря на различные декларируемые теоретические основания и ориентиры, едины в понимании роли социально-эмоционального обучения и значимости его внедрения в общеобразовательный процесс. Все программы основаны на представлении об интеграции эмоций, познания и поведения для позитивного социального развития.

Кроме того, эффективность большинства программ подтверждена в независимых исследованиях. Учителя и родители также дают позитивные отзывы об их воздействии не только на социальную компетентность детей, но и на академическую успеваемость. Хотя многие исследования отмечают необходимость дальнейшей разработки методического инструментария и более тщательной оценки эффективности программ.

Элементы программы в большей или меньшей степени могут включаться в общеобразовательный школьный процесс.

Отечественные программы

- Я, Ты, Мы

- Я и другие

- Давайте жить дружно!

- Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь

- Социально-коммуникативное развитие

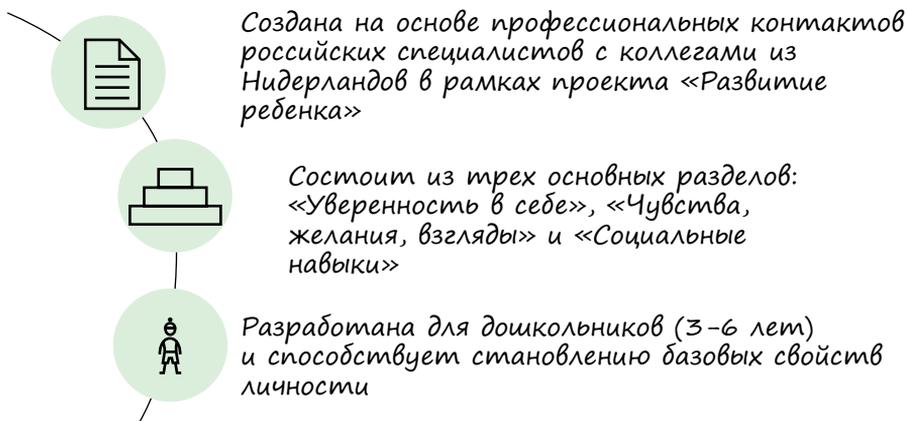
- Тропинка к своему Я

- Жизненные навыки

Как уже отмечалось, традиционная система образования в России была нацелена прежде всего на передачу знаний, интеллектуальное развитие, следование четким критериям. Эмоциональная жизнь, особенности взаимодействия со сверстниками и взрослыми — то, что составляет неотъемлемую часть жизни ребенка в условиях школы, не учитывались. Считалось, что эти жизненно важные знания дети получают прежде всего в семье. Однако с появлением вариативного образования в детских садах и школах стали востребованы программы, способствующие личностному развитию, совершенствованию коммуникативных навыков, знакомству с миром эмоций. Среди них есть как краткосрочные программы, так и долгосрочные, рассчитанные на последовательную работу, начиная с дошкольного и заканчивая подростковым возрастом. В некоторых из них эмоциональное развитие является одной из тем, но есть и программы, в которых центральными становятся знакомство с эмоциями, работа с чувствами, развитие эмоциональной грамотности детей либо развитие коммуникативных навыков. Кроме того, издано много наглядных материалов, которые педагоги могут включать в занятия.

Представим здесь в качестве примеров некоторые программы.

Я, Ты, Мы



Программа «Я, Ты, Мы». Одной из ранних программ является учебно-методическое пособие по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста О. Л. Князевой, Р. Б. Стеркиной «Я, Ты, Мы» (М.: Дрофа, ДиК, 1999), повторно выпущенное в виде книги «Я, Ты, Мы: Социально-эмоциональное развитие детей от 3 до 6 лет: учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений» (М.: Просвещение, 2005).

Программа была создана на основе профессиональных контактов российских специалистов с коллегами из Нидерландов в рамках проекта «Развитие ребенка». Нидерландская программа проходила апробацию в дошкольных учреждениях различных регионов. Полученный опыт работы послужил основой для создания российской программы социально-эмоционального развития ребенка.

Программа состоит из трех основных разделов: «Уверенность в себе», «Чувства, желания, взгляды» и «Социальные навыки», а также методических рекомендаций по организации педагогического процесса и работе с родителями.

Первый раздел «Уверенность в себе» предполагает решение следующих задач: помочь ребенку осознать свои характерные особенности и предпочтения; понять, что он, как и каждый, уникален, что каждому важно знать, что он может, а что ему пока не удастся, что умения совершенствуются — и завтра он сможет сделать то, чего не смог сегодня. Педагогу необходимо постоянно поддерживать каждого ребенка в разных ситуациях, помогать ребенку поверить в свои силы.

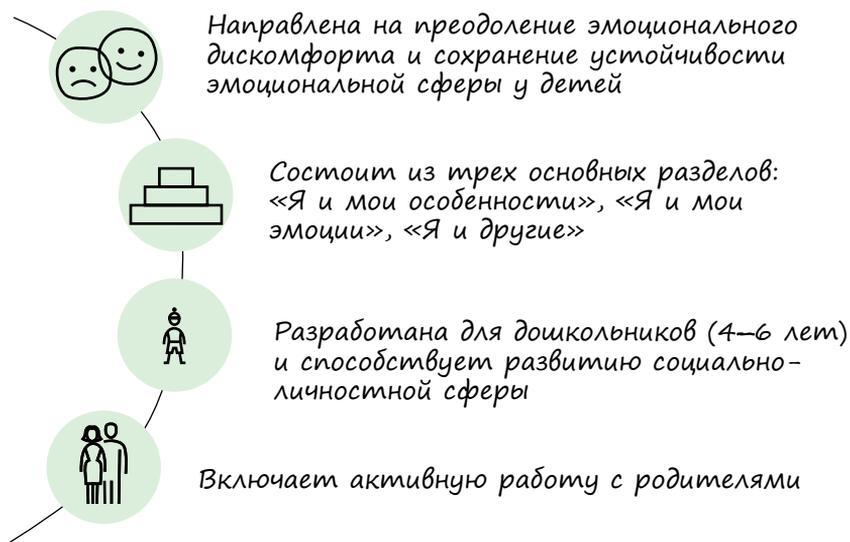
Второй раздел «Чувства, желания, взгляды» призван научить детей осознанно воспринимать свои собственные эмоции — чувства и переживания, а также понимать эмоциональные состояния других людей. Педагог знакомит детей с языком эмоций, включая позы, мимику, жесты; обучает ими пользоваться как для проявления собственных чувств и переживаний, так и для понимания эмоционального состояния окружающих. Он также способствует постепенному осознанию детьми того, что одни и те же предметы, действия, события могут быть причиной различных эмоциональных состояний, вызывать разное настроение; что свое внутреннее отличие от других людей и схожесть с ними мы познаем, сравнивая чужие и собственные ощущения и переживания.

Третий раздел «Социальные навыки» предполагает обучение детей этически ценным формам и способам поведения в отношениях с другими людьми. Это — формирование коммуникативных навыков, умение установить и поддерживать контакты, кооперироваться и сотрудничать, избегать конфликтных ситуаций. Педагоги обучают детей нормам и правилам поведения, способствуют осознанию причин конфликтов, обучают способам и приемам их самостоятельного разрешения.

Авторы указывают, что многие годы дошкольное образование в России было ориентировано на познавательное развитие детей, однако именно в дошкольном возрасте происходит не только овладение ребенком знаниями, но и становление базовых свойств его личности: самооценки и образа «Я», выражения и понимания эмоций, нравственных ценностей, смыслов и установок, а также социально-психологических особенностей в системе отношений с другими людьми. Каждое из обозначенных направлений развития нашло свое отражение в отечествен-

ной детской и социальной психологии в работах таких отечественных ученых, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина, Л. И. Божович, а также их учеников и последователей (Я. З. Неверович, Т. И. Репина, Е. О. Смирнова, Л. П. Стрелкова и др.).

Я и другие



Программа «Я и другие» О. Ю. Конончук направлена на развитие социально-личностной сферы детей дошкольного возраста 4–6 лет (открытыйурок.рф/статьи/613601/ (дата обращения: 28.03.2019)). При составлении программы были использованы следующие материалы: «Я, Ты, Мы» (О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина), «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь», «Я учусь владеть собой» (С. В. Крюкова, Н. П. Слободяник), «Давай познакомимся!» (автор-составитель И. А. Пазухина), «Вкус и запах радости» (Л. А. Никифорова).

Программа направлена на преодоление эмоционального дискомфорта и сохранение устойчивости эмоциональной сферы у детей среднего и старшего дошкольного возраста, создание благоприятной доброжелательной атмосферы. Она состоит из трех разделов: «Я и мои особенности», «Я и мои эмоции», «Я и другие». Большое внимание в ней уделяется работе с родителями, которая проводится в виде лекций, семинаров, консультаций и т. п.

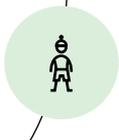
ПРОГРАММЫ «ДАВАЙТЕ ЖИТЬ ДРУЖНО!» И «УДИВЛЯЮСЬ, ЗЛЮСЬ, БОЮСЬ, ХВАСТАЮСЬ И РАДУЮСЬ»



Направлены на повышение уверенности в себе, развитие самостоятельности, способности к эмпатии и эмоциональное развитие



Знакомят детей с миром своих и чужих чувств, обучают навыкам управления эмоциональным состоянием

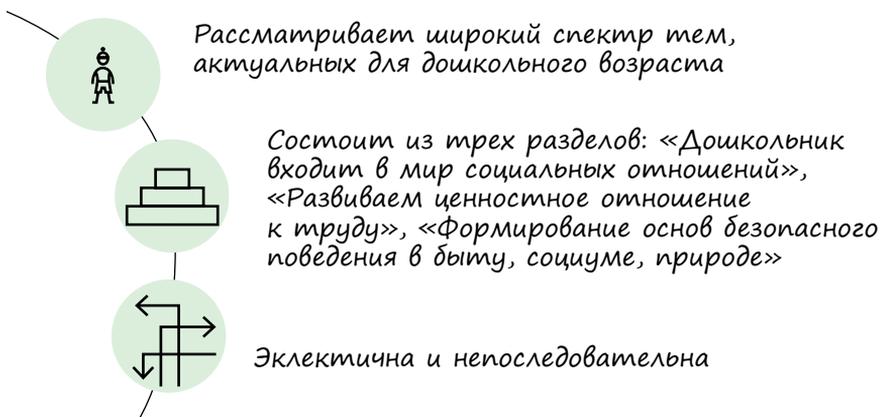


Разработаны для дошкольников (4–6 лет) и много лет проводятся в российских детских садах

Программы «Давайте жить дружно!» и «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» С. В. Крюковой (Крюкова С. В., Донскова Н. И. «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь». — М.: Генезис, 2014) предназначены для работы с детьми 4–6 лет. Первая ее часть — «Давайте жить дружно!» — проводится в начале года, ее задачи — способствовать повышению уверенности в себе и развитию самостоятельности; формировать позитивное отношение к своему Я; развивать навыки социального поведения, способность к эмпатии, сопереживанию; формировать позитивное отношение к сверстникам, учить ребенка выражать свое отношение к другим людям разными способами.

Вторая часть — «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» — направлена на эмоциональное развитие детей и является логическим продолжением первой. Ее задачи — ввести ребенка в сложный мир человеческих эмоций, помочь прожить определенное эмоциональное состояние, объяснить, что оно обозначает, и дать ему словесное наименование, помогая ребенку постепенно создавать свой собственный «эмоциональный фонд», с помощью которого он сможет ориентироваться в собственных чувствах и в чувствах людей, которые его окружают; научить его понимать собственное эмоциональное состояние, выражать свои чувства и распознавать чувства других людей через мимику, жесты, выразительные движения, интонации. Кроме того, на занятиях дети знакомятся с навыками релаксации и саморегуляции, что создает условия для формирования у них способности управлять своим эмоциональным состоянием. Работа по этой программе ведется в детских садах в течение многих лет.

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ



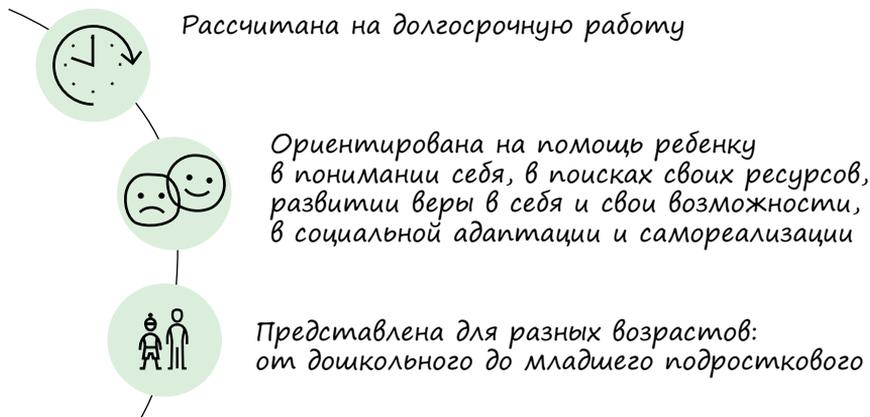
Программа «Социально-коммуникативное развитие» Т. И. Бабаевой, Е. А. Березиной, Т. Г. Гусаровой, В. А. Деркунской, Л. С. Римашевской, А. А. Крулехт, М. В. Крулехт, В. А. Новицкой («Социально-коммуникативное развитие» (Методический комплект программы «Детство»): Учебно-методическое пособие. — СПб.: Детство-Пресс, 2016) состоит из трех разделов: «Дошкольник входит в мир социальных отношений», «Развиваем ценностное отношение к труду», «Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе». В ней рассматриваются следующие темы: взрослые и дети; эмоции; взаимодействие и сотрудничество; культура поведения; семья; город (поселок, деревня); представление ребенка о себе, знакомство с профессиями и процессами трудовой деятельности, развитие навыков самообслуживания и участия в доступных видах деятельности (уборка, приготовление пищи, мытье посуды и т. п.), а также формирование навыков здорового образа жизни и безопасного поведения.

Теоретических оснований и ориентиров авторы не приводят, логика построения программы представляется эклектичной, непоследовательной, лишенной надежных научных оснований. Обсуждения эффективности программы также не представлено, приведены лишь ориентировочные результаты предлагаемой образовательной деятельности.

По сравнению с этой программой изложенные выше представляются гораздо более логичными, в большей степени отвечающими современным научным представлениям.

Приведем примеры программ, рассчитанных на долгий срок — последовательную работу, начиная с дошкольного и заканчивая подростковым возрастом.

Тропинка к своему Я



Комплексная программа «Тропинка к своему Я» О. В. Хухлаевой рассчитана на работу с детьми и подростками, начиная с дошкольного возраста (авторы первого методического пособия этой серии «Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников» — О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев, И. М. Первушина) и до 8 класса. В этой программе большое внимание уделяется социально-эмоциональному развитию детей, многие темы являются сквозными, из года в год они адаптируются под возраст детей. В программе для дошкольников основная часть занятий посвящена развитию эмоциональной сферы детей, эмоциональной саморегуляции, позитивного отношения к себе и другим как основы психологического здоровья детей.

Приведем названия тематических блоков программы для дошкольников.

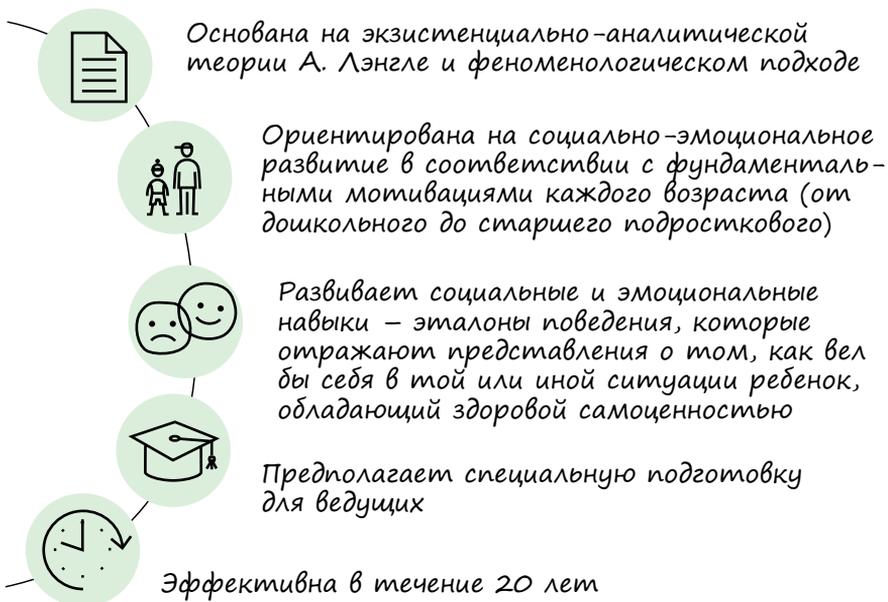
Программа для детей 3—4 лет. 1. Чувства. Введение в мир психологии. 2. Чувства нужно уметь распознавать. 3. Полезные чувства: радость, любовь, забота. 4. Вредное чувство — обида. 5. Ссора. Какие чувства приводят к ссоре? 6. Какие чувства живут в природе?

Программа для детей 4—5 лет. 1. Кто я? 2. Я — хозяин своих чувств. 3. Мои чувства. 4. Что такое счастье?

Программа занятий с детьми 5—6 лет. 1. Трудное чувство — дружба. 2. Как можно изменить чувства другого человека? 3. Герои русского фольклора — какие они? 4. Сильный человек — это человек с сильной волей. 5. Школа — это трудный и радостный путь к знаниям.

В программе «Тропинка к своему Я» для школьников основной акцент делается на том, что чувствует, переживает ребенок в школе, как он строит взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Цель работы — помочь ребенку в понимании себя, в поисках своих ресурсов, развитии веры в себя и свои возможности, в социальной адаптации и самореализации.

ЖИЗНЕННЫЕ НАВЫКИ



Программа «Жизненные навыки. Уроки психологии» (под ред. С. В. Кривцовой. – М.: Генезис, 2001–2018), «Жизненные навыки для дошкольников. Занятия-путешествия. Программа-технология позитивной социализации дошкольников» (под ред. С. В. Кривцовой. – М.: Клевер-Медиа-Групп, 2018).

Эта комплексная программа предназначена для работы с детьми, начиная с дошкольного возраста и до 8 класса включительно, и предполагает в основе личностного развития эмоциональный интеллект. Она построена на экзистенциально-аналитической теории А. Лэнгле, феноменологическом подходе, когда социальное и эмоциональное развитие осуществляется в ходе решения жизненных задач, которые выделяются в соответствии с главными, фундаментальными мотивациями того или иного возраста: могу ли я присутствовать в этом мире? Нравится ли мне это присутствие? Кто есть я и что для меня дорого? В чем смысл моей жизни? В соответствии с актуальностью мотиваций и их периодизацией обозначены темы программы: «Могу ли я быть в мире?» (до 7 лет); тема отношений и ценностей «Нравится ли мне жизнь?» (7–14 лет); тема становления Я-структур «Имею ли я право быть собой?» (14 лет – 21 год). Одна и та же тема в разных преломлениях может проходить через все периоды. Например: «Дружба» (1–3 классы), «Конкуренция или сотрудничество» (5 класс), «Отношения с ровесниками» (7 класс).

В качестве развиваемых компетенций выделяются социальные и эмоциональные навыки — эталоны поведения, которые отражают представления о том, как вел бы себя в той или иной ситуации ребенок, обладающий здоровой самооценностью.

Необходимое условие работы по комплексной программе «Жизненные навыки» — создание безопасной среды, в которой дети смогли бы проживать и обсуждать то, что их волнует. Занимающиеся по ней педагоги и психологи проходят специальную подготовку. Программа существует уже около двадцати лет и доказала свою эффективность.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПРОГРАММ

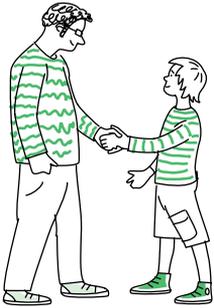
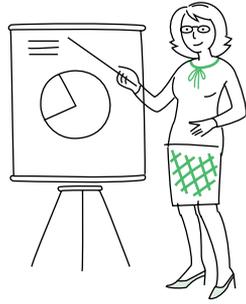
Отечественных программ, посвященных развитию эмоциональной сферы и коммуникативных навыков, достаточно много. В отличие от наиболее значительных зарубежных программ, которые, несмотря на различные теоретические основания и ориентиры, едины в понимании роли социально-эмоционального обучения и значимости его внедрения в общеобразовательный процесс, в каждой из отечественных программ акцент ставится на определенном аспекте комплексной задачи. Некоторые из них посвящены в первую очередь развитию способности регулировать собственное эмоциональное состояние, другие ориентированы на формирование психологического здоровья, принятие себя и происходящего, создание позитивного эмоционального фона. Общим для представленных программ является обращение к теме понимания выражения эмоций и использования полученных знаний об этом в поведении. Наиболее полно задачи развития эмоционального интеллекта как необходимой составляющей личностного развития решаются в программе «Жизненные навыки». Она учит детей через проживание понимать и принимать как собственные эмоциональные переживания, так и чувства других, осознавать их причины, регулировать эмоции и т. д.

Тем не менее программ по социально-эмоциональному развитию детей, рассчитанных на долгосрочную работу, в нашей стране единицы, притом что в них есть объективная потребность. Именно поэтому так актуальна задача создания новой программы, учитывающей как зарубежный, так и отечественный опыт, основанной на представлении об интеграции эмоций, познания и поведения для позитивного социального развития.



5 Авторская программа социально- эмоционального развития детей (СЭР)





Предлагаемая программа социально-эмоционального развития рассчитана на работу с детьми, начиная с дошкольного и заканчивая старшим подростковым возрастом. Ее целью является внедрение социально-эмоционального обучения в образовательный процесс российских школ и дошкольных учреждений.

Основу программы составляют теоретический синтез зарубежных теорий развития эмоционального и социального интеллекта и положения отечественной психологии о социализации ребенка, развитии социальной компетентности, социализации эмоций. Она направлена на актуализацию и развитие у детей способностей понимать себя, других людей, умения регулировать свои состояния, понимать социальный мир, осваивать его правила и нормы, что способствует не только индивидуальному личностному развитию, но и социализации в целом, а также более успешной реализации интеллектуальных способностей, обретению уверенности в своих возможностях.

Программа реализуется при тесном взаимодействии воспитателей, педагогов, психологов, руководства воспитательно-образовательных учреждений, детей и их родителей и направлена на благополучное развитие и позитивные перспективы воспитания и обучения детей.

Разделы программы охватывают основные социально-эмоциональные способности детей, развитие которых составляет социальную компетентность ребенка, позволяет успешно осваивать социальную среду, улучшать отношения со взрослыми и сверстниками.



Базовый принцип программы – положение о единстве аффекта и интеллекта, эмоционального и рационального – принципиально неразрывных звеньев в психическом развитии.

Второй важный принцип разработки программы: психическое развитие ребенка, развитие его индивидуальности и личности может быть усилено за счет некогнитивных факторов. Многие годы упор делался на познавательное развитие детей как главное условие успешности в образовании, профессиональной деятельности. Безусловно, интеллектуальное развитие играет важную роль в обучении и реализации человека. Но интеллекта недостаточно для достижения значимых целей, успеха и эффективности. Примером могут служить одаренные дети, чей интеллектуальный уровень значительно превышает средний. Но, как показали исследования, добиться успехов и результатов могут только те люди, которые обладают высоким личностным развитием, социальной компетентностью, эмоциональной грамотностью, способностью к саморегуляции. Нисколько не умаляя значения интеллектуального развития, в нашей программе мы фокусируемся на развитии социально-эмоциональной компетентности.

Наконец, *еще одним принципом* построения программы является понимание механизмов психических процессов, которые учитываются, актуализируются и совершенствуются в ходе работы по программе.

Мы исходим из представлений о том, что дети обладают способностями понимать и интерпретировать мир, которые являются результатом взаимодействия их природных задатков и социально-психологических условий развития. Способности распознавать эмоции, понимать внутреннее состояние людей, взаимодействовать с другими на основе интерпретации представлений об их мыслях, желаниях, намерениях, чувствах развиваются очень постепенно. Способности понимать, осознавать и регулировать собственные эмоции, строить свое поведение и взаимодействие с другими на основе «чтения» психических состояний других людей лежат в основе социально-эмоционального развития и являются частью развития личности. Понимание себя и других, развитие навыков регуляции собственного поведения позволяют достичь не только больших успехов в познавательной сфере, но и улучшения взаимопонимания с окружением, способствуют более успешной социализации и самореализации. На основе этих основных принципов мы предполагаем, что *социально-эмоциональное развитие необходимо для индивидуализации образования, направлено на благополучие и самореализацию каждого ребенка, создание благоприятной образовательной среды.*

Успешность обучения и развитие навыков самообразования зависят не только от методов и способов обучения детей, квалификации учителей. Развитие потенциала детей, школьной среды, способности самоорганизации и саморегуляции, успешная социализация детей дают огромные преимущества не только в актуализации интеллектуальных навыков, но, главное, в развитии потенциала самого ребенка, становлении его успешного взаимодействия со сверстниками, учителями, усвоении социальных норм и правил, активной самореализации в обществе.

Одной из способностей, лежащей в основе социализации и социальной компетентности, является понимание психических состояний (убеждений, мыслей, чувств, намерений, точек зрения других, понимание обмана, иронии, самоиронии, блефа, манипуляций и др.) своих и другого человека. Эта способность не сводима ни к развитию интеллекта, ни к эмоциональному или волевому компонентам, хотя с необходимостью их включает. Она включает эмоциональный интеллект как способность понимать эмоции, регулировать эмоциональные состояния, использовать эмоции для достижения различных целей.

Способность понимания психического своего и другого человека получила название модели психического, поскольку опирается на внутренние представления о психических состояниях, выстраивая эти представления в систему (модель). В западной науке данная способность называется the theory of mind и интенсивно изучается уже около 30 лет. В отечественной науке данное направление разрабатывается Е. А. Сергиенко и ее сотрудниками.

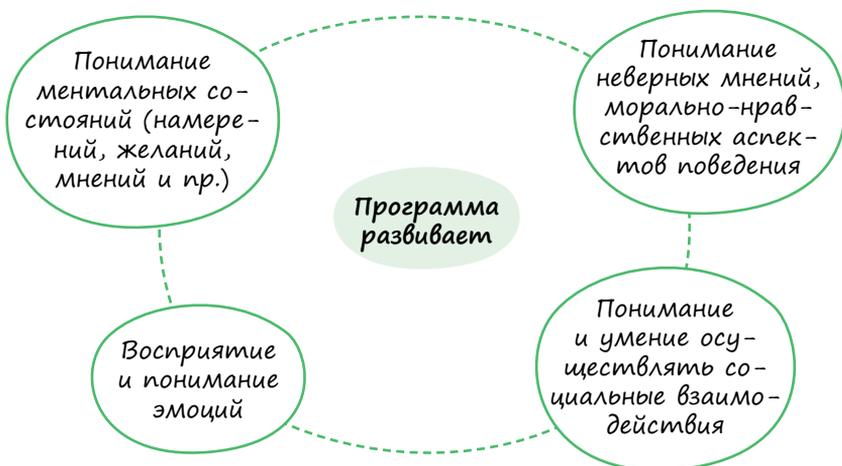
Несмотря на новизну подхода, в США и других странах в практику школьного обучения уже включены курсы обучения и развития способностей понимания психических состояний своих и другого, поскольку они восполняют дефицит программ, направленных на социально-эмоциональное развитие детей, тренинг учителей, что значительно улучшает образовательную среду и способствует развитию самопонимания и понимания других, развитию межличностных связей, социализации детей.

Особенности нашей программы состоят в том, что она является интеграцией и модели эмоционального интеллекта, и модели психического как способности понимать социальный мир и при этом включает в себя лучшие достижения отечественной психологии в области социально-эмоционального развития, представления о социализации.

В нашу программу включены как задания на распознавание эмоций, их понимание, регуляцию и осознание, которые представлены в разных формах, так и игры с опорой на культурные средства, предоставляемые взрослым (педагогом, психологом).

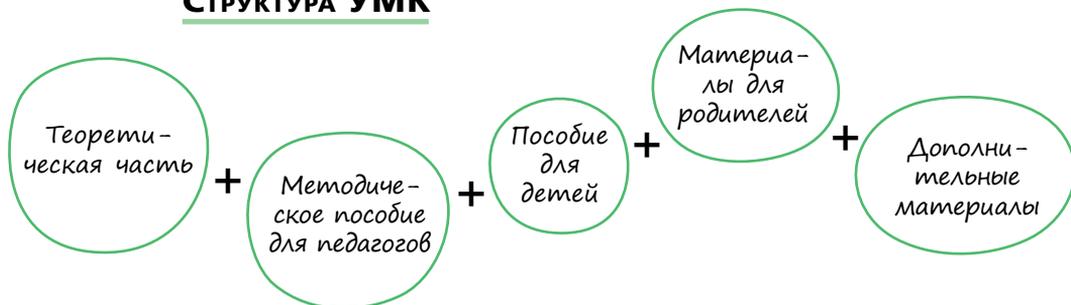
Проанализировав различные классификации эмоций (П. Экмана, К. Изарда, Р. Плутчика), мы составили список базовых эмоций (эмоций, которые присущи всем здоровым людям и одинаково проявляются у представителей самых разных культур, проживающих на разных континентах). Кроме того, мы рассматриваем сложные и амбивалентные эмоции.

Ни в одной из программ не разработаны такие важные для социального развития задачи, как понимание обмана, неверных мнений, морально-нравственной оценки. Эти задачи теоретически и эмпирически обоснованы и отвечают самым современным принципам гуманизации и интенсификации образовательного процесса.



Основные принципы реализации программы

- ▶ Все участники образовательного процесса: руководство, воспитатели, родители — осознают важность социально-эмоционального развития и всемерно способствуют реализации программы.
- ▶ Программа социально-эмоционального развития интегрируется в общий воспитательный и образовательный процесс в дошкольных учреждениях.
- ▶ Индивидуальность и потребности каждого ребенка становятся заботой и целью применения программы.
- ▶ Необходима последовательная и непрерывная реализация программы.
- ▶ Согласованные действия воспитателей, родителей, обращение за помощью к психологам, постоянное совершенствование навыков, знаний воспитателей.
- ▶ Полноправное участие родителей вместе с воспитателями становится условием успешности программы.

СТРУКТУРА УМК

В теоретической части представлены теоретико-методологические обоснования программы, описаны принципы и ценностные ориентиры программы, методологические и теоретические принципы ее построения, основные психологические характеристики детей школьного возраста, их эмоционального развития, теория эмоционального интеллекта, теория модели психического (понимания внутренних состояний людей: мыслей, желаний, намерений, эмоций, неверных мнений, обмана и других), сравниваются различные зарубежные программы социально-эмоционального развития, сформулированы основные содержательные и организационные принципы авторской программы.

Практико-методическая часть программы включает методическое пособие для педагога, пособие для ребенка (папку или рабочую тетрадь), материалы для родителей, дополнительные материалы.

Методическое пособие является основным рабочим инструментом, в котором сосредоточена вся необходимая информация и материалы, приведены сценарии каждого занятия, ссылки и указания по использованию других структурных элементов программы. Также в пособие включен учебно-методический план, который позволяет учителю предварительно спланировать время, необходимое для освоения программы, ориентируясь на рекомендуемое количество занятий по каждой теме и индивидуальный темп работы группы/класса.

ГЛОССАРИЙ

АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ — поведение, зависимое от чего-то или кого-то. Выделяют химическую зависимость (например, лекарственная зависимость, зависимость от психоактивных веществ) и нехимическую, психологическую зависимость (игромания, интернет-зависимость, шопоголизм и др.).

АКСЕЛЕРАЦИЯ — ускоренное развитие. Обычно используется для описания ускоренного физиологического развития человека, наблюдаемого в последние 150 лет (увеличение роста, более раннее созревание организма).

АКЦЕНТУАЦИЯ ХАРАКТЕРА — выраженность индивидуальных особенностей, находящаяся в пределах клинической нормы, при которой отдельные черты чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость по отношению к определенным воздействиям при сохранении устойчивости к другим. Акцентуации характера могут быть как явными, так и скрытыми и проявляются только в определенных ситуациях. Проявление акцентуаций особо характерно для подросткового возраста.

АМБИВАЛЕНТНОСТЬ — двойственность (расщепление) отношения к чему-либо, в особенности двойственность переживания, выражающаяся в том, что один и тот же объект вызывает у человека одновременно два противоположных чувства.

АФФЕКТ — эмоциональный процесс, характеризующийся кратковременностью и интенсивностью (см. *Настроение, Чувство, Эмоции*).

АФФЕКТИВНАЯ СФЕРА — совокупность эмоциональных переживаний человеком своего отношения к окружающей действительности и к себе.

«БЕЛАЯ ЛОЖЬ» — ложь, или так называемая ложь во спасение, направлена на сохранение благополучия другого человека. Большею частью определяется личными отношениями, культурными традициями, часто не осуждается и даже приветствуется (см. *Обман*).

БУЛЛИНГ, или ТРАВЛЯ, — агрессивное преследование одного из членов коллектива другими членами. Травля отличается от конфликта, где силы сторон примерно равны. Буллинг может осуществляться и в физической, и в психологической форме.

ВЕРБАЛЬНЫЙ — термин, обозначающий способ передачи информации в словесной форме (устной или письменной).

ГЕНДЕР — социально-психологические особенности проявления половых различий. К гендерным характеристикам относятся выраженность феминности, маскулинности и андрогинности (одинаково сильное присутствие маскулинных и феминных черт). Зависит от личностных особенностей, социальной организации и культурных стандартов и традиций.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ — поведение, нарушающее общепринятые, социальные нормы.

ДЕКОДИРОВАНИЕ — процесс перевода сенсорной информации (зрительной, слуховой, тактильной и др.) в предметное опознание, совершаемое на основе анализа и синтеза воспринятой информации.

ДЕЦЕНТРАЦИЯ — механизм преодоления эгоцентризма личности, появле-

ние способности понимать, что есть разные точки зрения на одни и те же события, учитывать и принимать их в расчет. В основе эмоциональной (аффективной) децентрации лежит психологический феномен позиционного эмоционального переключения, осуществляемого изначально в непроизвольной форме.

Дисморфофобия — психическое расстройство, связанное с недовольством существующими или мнимыми недостатками строения своего тела и фиксацией на этих переживаниях. Особо характерно для подросткового и молодого возраста.

Идентификация эмоций — распознавание эмоций по разным признакам: мимическим, пантомимическим (движениям), ситуативным и пр.

Идентичность — отождествление себя с половыми, социальными ролями (ребенок, родитель, взрослый и т. д.), экономическими (бедный, богатый), национальными (русский, татарин, украинец и т. п.), профессиональными (рабочий, инженер, ученый и т. п.), языковыми (русскоязычный, англоязычный и т. п.), политическими (либерал, консерватор, коммунист и т. п.), религиозными (православный, католик, мусульманин и т. п.), расовыми (европейская, негроидная и т. п.) и другими группами или иным общностями или отождествление себя с теми или иными характеристиками человека (добрый, организованный, ответственный, честный и т. п.), что ведет к их присвоению, развитию представлений о собственном Я.

Инициация — обряд, знаменующий переход индивидуума на новую ступень развития в рамках какой-либо

социальной группы или общества (например, от дошкольника к школьнику, от школьника к студенту и т. д.).

Интеллект — адаптивная способность психики, позволяющая решать задачи и тем самым избегать реальных проб и ошибок в изменяющихся условиях окружения, планировать, прогнозировать и регулировать собственное поведение и деятельность (см. *Психометрический интеллект, Социальный интеллект, Эмоциональный интеллект*).

Инфантилизм — незрелость в развитии, сохранение в поведении или физическом облике черт, присущих предшествующим ранним возрастным этапам.

Когнитивный — познавательный. Познавательные функции обеспечивают прием, обработку информации из среды, формирование понятий, оперирование ими и получение знаний, что ведет к познанию мира.

Коммуникативная компетентность — это способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, успешно обмениваться информацией, решать свои задачи путем общения.

Коммуникативная пластичность — изменение формы и вида общения при взаимодействии с другим человеком для достижения эффективности или понимания.

Компетенция — содержательная характеристика знаний, умений и навыков в разных областях и возможность их применения в широком классе задач (см. *Компетентность, Образовательная компетенция*).

Компетентность — совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области, например профессиональная компетентность (см. *Коммуникативная компетентность*, *Социальная компетентность*).

Конформность — склонность соглашаться и разделять мнение другого человека или группы людей.

Ложь — осознанное и намеренное введение в заблуждение другого человека или группы людей, искажение реальности и фактов, отношений к ним (см. *Обман*).

Маскулинность — комплекс телесных, психических и поведенческих особенностей, характерных для человека, выраженных в большей степени у мужчин в данном обществе.

Ментальные слова/словарь — слова и выражения, которые мы используем для описания внутренних состояний и процессов — эмоций, настроений, чувств, мыслей, намерений и пр.

Ментальные состояния — внутренние психические состояния человека: состояния внимания, размышления, переживания эмоций, чувств, желаний, а также мнения, намерения и другие.

Мимические признаки эмоций — выражение лица в целом и отдельных частей лица (бровей, глаз, носа, рта), характерные для проявления той или иной эмоции.

Модальность эмоции — основная качественная характеристика эмоций, определяющая их вид по специфике и особой окрашенности переживаний. По модальности выделяются четыре базовые эмоции: страх, печаль, гнев и радость.

Морально-нравственная дилемма — необходимость выбора типа поведения или способа разрешения ситуации в контексте социальных норм и правил.

Навык — сформированные путем повторения и эффективного использования устойчивые характеристики действия.

Намерение — желание осуществить что-то (пойти в магазин, порисовать и т. п.).

Настроение — относительно продолжительное эмоциональное состояние невысокой интенсивности, образующее эмоциональный фон поведения и деятельности. Настроения принято отличать от *аффектов*, *чувств* и *эмоций*.

Неверные мнения (FALSE BELIEF) — термин, обозначающий понимание человеком, что его собственное мнение или мнение другого человека может не соответствовать реальности, но, несмотря на это, является причиной поведения. Например, я оставил свою книгу на столе и не видел, как мама убрала ее в шкаф, следовательно, мое мнение о местонахождении книги будет верным (книга должна быть на столе), но в реальности неверным (ее переложили).

Неправда — высказывание, основанное на искреннем заблуждении говорящего или его неполном знании о том, о чем он говорит. Неправда основывается на неполноте информации, но, в отличие от обмана, говорящий не утаивает известной информации и не преследует иных целей, кроме передачи сообщения, содержащего неполную (или искаженную) информацию. В данном случае человек верит

в реальность существования чего-то, но ошибается. В результате он говорит неправду, сам того не осознавая (см. так же *Ложь*).

ОБМАН — информация, провоцирующая человека на ошибочные выводы или действия (см. *Ложь, Неправда*). Обманщик намеренно искажает представление о ситуации или событии для получения желаемого для него результата. Обман бывает высказанный или по умолчанию, с эгоистическими или альтруистическими намерениями.

ПАНТОМИМИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ ЭМОЦИЙ (ПАНТОМИМИКА) — движения человека (включая жесты и изменения осанки), характерные для проявления той или иной эмоции.

ПЕРЕЖИВАНИЕ — осознаваемый эмоциональный процесс, отражающий субъективное значение и смысл ситуации или события.

ПИКТОГРАММА — знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предмета или явления, на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде (например, дорожные знаки — типичные пиктограммы).

ПОЛОВОЕ СОЗРЕВАНИЕ — процесс развития репродуктивных функций у подростка.

ПОНИМАНИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ — способность видеть объект или события с разных точек зрения (собственной или другого человека).

ПРОСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ — поведение в соответствии с социальными правилами и нормами.

ПСИХИЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ — один из уровней регуляции, для которого характерно использование психических средств произвольного, волевого

управления своим поведением и состояниями. Например, считаю до пяти для того, чтобы унять волнение и выразить свое отношение.

ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ — интеллект, измеряемый психометрическими тестами, которые представляют собой ограниченный набор задач, не покрывающий всех возможностей интеллекта человека (см. *Интеллект, Социальный интеллект, Эмоциональный интеллект*).

ПУБЕРТАТ — период полового созревания, становления репродуктивной системы.

РЕТАРДАЦИЯ — более позднее или замедленное развитие.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ — стремление человека к наиболее полному раскрытию своих индивидуальных возможностей, способностей, потенциала своей личности.

САМОИДЕНТИЧНОСТЬ — результат осознания собственных особенностей и возможностей, своей уникальности.

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ — это процесс представления человеком собственного образа в социальном мире, нацеленный на создание у окружающих определенного впечатления о себе.

СЕПАРАЦИЯ ПОДРОСТКОВАЯ — один из важнейших этапов становления личности, который выражается в потребности психологического и физического отделения ребенка от родителей. Этот процесс проходит длительное развитие, но имеет особенно выраженные возрастные периоды, например дети 2–3 лет настаивают на самостоятельности своих действий и поведения: «Я сам». Но самая интенсивная фаза характерна для подросткового возраста.

Отделение подразумевает отстаивание своей самостоятельности и независимости, трансформацию детско-родительских отношений, отказ от старых ролей в пользу более равноправных и зрелых.

Синтония — здесь: эмоциональное заражение.

Сопереживание — способность ощущать и переживать те же эмоции, что и другой человек. Например, при просмотре фильма можно заплакать или огорчиться, разделяя переживания героя.

Социализация — процесс интеграции личности в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, социальными ролями, позволяющими успешно функционировать в обществе.

Социальная компетентность — это система умений, навыков общения и сценариев поведения в типичных ситуациях в обществе, позволяющих адаптироваться к новым социальным условиям, эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать их намерения, сценарии, ожидания.

Социальный интеллект — это способность человека понимать социальные условия, социальных агентов и их отношения, что позволяет адаптироваться к социальному окружению и действовать в нем в соответствии с правилами и ожиданиями данной группы или сообщества. Чем выше социальный интеллект, тем более эффективно и успешно человек реализуется в социуме.

Социокультурная идентичность — отождествление себя с социальной группой и определенной культурой.

Субкультура — часть культуры общества, отличающаяся от доминирующей культуры собственной системой ценностей, языком, манерой поведения, одеждой и другими аспектами. Различают субкультуры, формирующиеся на национальной, демографической, профессиональной, географической и других основах. В частности, субкультуры образуются этническими общностями, отличающимися своим диалектом от языковой нормы. Другим известным примером являются молодежные субкультуры.

Фемининность — комплекс телесных, психических и поведенческих особенностей, характерных для человека, в большей степени выраженных у женщин в данном обществе.

Фрустрация — психическое состояние, возникающее в силу невозможности достижения цели и/или удовлетворения потребностей, что вызывает гнев, раздражение тревогу, отчаяние.

Чувство — относительно устойчивое и длительное эмоциональное состояние, переживание, которое рождается как кристаллизация эмоций относительно какого-либо объекта или человека. Так, любовь — чувство к другому человеку или людям, формирующееся как кристаллы на палочке в соляном растворе при определенной концентрации эмоций в отношениях с человеком или людьми. Чувства по сравнению с эмоциями относительно устойчивы к событиям и ситуациям.

Эгоцентризм — это неспособность отличить свою точку зрения, свои представления от иных точек зрения и представлений. Например, на вопрос: «Есть ли у тебя брат?» — ребенок 4–5 лет отвечает: «Да, есть. Его зовут

Ваня». А на вопрос: «Есть ли у Вани брат?» — ребенок до 6–7 лет отвечает, что нет. Некоторые черты эгоцентризма сохраняются и позднее в развитии человека.

ЭКСПРЕССИЯ — выразительность, сила проявления *чувств, настроений, переживаний*. Экспрессивные реакции являются внешним проявлением *эмоций и чувств* человека (см. *Экспрессивные признаки*).

ЭКСПРЕССИВНЫЕ ПРИЗНАКИ — выразительные (*мимические, пантомимические* и т. д.) особенности тех или иных чувств или эмоций (см. *Поведенческий сценарий*).

ЭМОЦИИ — психические состояния, отражающие отношение к объектам, ситуациям, людям, событиям. Эмоции всегда ситуативны и означают когнитивную оценку. Например, ребенок радостный, поскольку гости пришли на его день рождения. Мама ушла, ребенок сидит грустный один дома.

ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ — индивидуальная характеристика человека, отражающая свойственную ему интенсивность, динамику его *эмоций и чувств* по отношению к явлениям окружающего мира и находящая свое выражение в знаке и модальности доминирующих эмоций. Эмоциональность является одной из основных составляющих *темперамента*.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ — *переживания* человеком своего отношения

к окружающей действительности и к самому себе в определенный момент времени.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ — способность распознавать, обозначать эмоции, управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей, сознательно использовать эмоции для эффективного мышления и поведения.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СТИЛЬ — характерные для человека устойчивые эмоциональные проявления.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ — способность контролировать свои *эмоциональные состояния* адекватно возникшей ситуации.

ЭМПАТИЯ/ЭМПАТИЙНОЕ ПОВЕДЕНИЕ (ПРОЯВЛЕНИЯ) — сочувствие, сопереживание другому человеку, в основе которого лежит *понимание* причин эмоциональных ситуаций и их последствий. Проявляется не только в разделении *чувств* другого человека, но и в готовности оказать помощь в трудной ситуации.

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ — отождествление себя с определенным этносом или этнической группой.

Я-КОНЦЕПЦИЯ — система представлений о себе, оценка этих представлений о самом себе; на основе этой системы представлений строится индивидуальное поведение.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева И. Н.* Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012.
2. *Бандура А.* Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000.
3. *Бернс Р.* Я-концепция и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986.
4. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968.
5. *Выготский Л. С.* Учение об эмоциях: историко-психологическое исследование: собр. соч. в 6 т. Т. 6 / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984.
6. Гендерная психология и педагогика / под общ. ред. О. И. Ключко. – М.: Юрайт, 2018.
7. *Жекулина Т. М.* Травля в школе. Нарративный подход к работе с проблемой / Т. М. Жекулина. – М.: Генезис, 2018.
8. *Запорожец А. В.* Роль Л. С. Выготского в разработке проблемы эмоций / А. В. Запорожец / Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. – М.: Педагогика, 1981.
9. *Изотова Е. И.* Закономерности и инварианты эмоционального развития детей и подростков / Е. И. Изотова. – М.: МПГУ, 2014.
10. *Изотова Е. И.* Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М.: Академия, 2004.
11. *Кле М.* Психология подростка / М. Кле. – М.: Педагогика, 1991.
12. *Кричевский Р. Л.* Социальная психология малой группы / Е. М. Дубовская, Р. Л. Кричевский. – М.: Аспект Пресс, 2001.
13. *Марцинковская Т. Д.* Психология развития / Т. Д. Марцинковская, Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко и др.; под ред. Т. Д. Марцинковской. – М.: Академия, 2001.
14. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969.
15. *Прихожан А. М.* Практическая психология образования / А. М. Прихожан; под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004.
16. *Руланн Э.* Как остановить травлю в школе / Э. Руланн. – М.: Генезис, 2012.

17. *Сергиенко Е. А.* Модель психического в онтогенезе человека / Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009.
18. *Сергиенко Е. А.* Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0). Русскоязычная версия / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова. – М.: Институт психологии РАН, 2010.
19. *Эльконин Д. Б.* Детская психология / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – М.: Академия, 2007.
20. *Эриксон Э.* Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Питер, 2019.

РОССИЙСКИЙ УЧЕБНИК

Учебное издание

Сергиенко Елена Алексеевна
Марцинковская Татьяна Давидовна
Изотова Елена Ивановна
Лебедева Евгения Игоревна
Уланова Анна Юрьевна
Дубовская Екатерина Михайловна

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ **Теоретические основы**

Редакторы *О. В. Сафуанова, М. А. Крашенинникова-Хайт, М. С. Леднева*

Художественный редактор *О. Е. Гуева*

Макет *О. Е. Гуева*

Рисунки *Л. А. Овчарова, В. К. Колпакова, А. Е. Максимова*

Внешнее оформление *Н. А. Морозова*

Компьютерная верстка *И. В. Шатрова*

Технический редактор *И. В. Грибкова*

Корректор *И. В. Андрианова*

Подписано в печать 28.05.19. Формат 70×90/16

Гарнитура FreeSet. Печать офсетная. Печ. л. 17,0

Тираж экз. Заказ № .

ООО «ДРОФА». 123112, г. Москва, Пресненская набережная,
дом 6, строение 2, помещение № 1, этаж 14.



rosuchebnik.rf/метод

Предложения и замечания по содержанию и оформлению книги
можно отправлять по электронному адресу: expert@rosuchebnik.ru

По вопросам приобретения продукции издательства обращайтесь:
тел.: 8-800-700-64-83; e-mail: sales@rosuchebnik.ru

Электронные формы учебников, другие электронные материалы и сервисы:
lecta.rosuchebnik.ru, тел.: 8-800-555-46-68

В помощь учителю и ученику: регулярно пополняемая библиотека дополнительных
материалов к урокам, конкурсы и акции с поощрением победителей, рабочие программы,
вебинары и видеозаписи открытых уроков rosuchebnik.rf/метод