

УДК. 159. 9. (075.83)
УДК. 316. 6. (072. 8)

Рецензент Фахрутдинова Л.Р. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии
Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

Потапова В.В., Федоренко М.В. Психология развития: норма и патология. - учебно-методическое пособие для студентов изучающих психологию развития, возрастную психологию, специальную психологию, родителей из приемных семей. – Казань: К(П)ФУ, 2014. – 138с.

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов изучающих психологию развития, возрастную психологию, специальную психологию, родителям из приемных семей. Тематика сборника рассматривается в пространстве нормы и патологии психического развития ребенка.

Для студентов и практиков в области психологии, специалистов по социально-гуманитарным наукам, родителям из приемных семей, и всех кому интересны рассматриваемые проблемы психологии развития.

Редакция и оформление:

Потапова В.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ИПО КФУ

Федоренко М.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ИПО КФУ

При оформлении обложки сборника использована репродукция картины В.Потаповой «Мать и дитя»

Потапова В.В ,.Федоренко М.В.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ:

норма и патология

учебно-методическое пособие

*для студентов изучающих психологию развития, возрастную психологию,
специальную психологию,
родителей из приемных семей*

Казань 2014

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО5**Часть I. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ***Глава 1. ВВЕДЕНИЕ В ВОЗРАСТНУЮ ПСИХОЛОГИЮ.....6*

Общие закономерности психического развития.....6

Понятие возраста и возрастных особенностей.....8

Глава 2. РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В РАННЕМ И ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Развитие ребенка в раннем и преддошкольном возрасте.....12

Развитие ребенка в дошкольном возрасте.....15

Готовность ребенка к обучению в школе.....17

*Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА.....21*

Общая характеристика возраста.....21

Учебная деятельность младшего школьника.....23

Особенности развития познавательных процессов.....27

Формирование личности в младшем школьном возрасте.....36

*Глава 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА И
СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА.....45*

Общая характеристика подросткового возраста.....45

Учебная деятельность и труд подростка.....48

Формирование личности в подростковом возрасте.....53

Развитие эмоционально-волевой сферы и общения.....60

Интересы и способности подростков.....62

Некоторые психологические особенности старшего школьника.....65

Трудовая деятельность и выбор профессии старшими школьниками.....71

Часть II. ПСИХОЛОГИЯ И РАССТРОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

<i>Глава 5.ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЛИЧНОСТИ.....</i>	<i>74</i>
<i>Глава 6.РАССТРОЙСТВА ЛИЧНОСТИ.....</i>	<i>80</i>
<i>Глава 7.ПСИХОПАТОЛОГИЯ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ.....</i>	<i>103</i>
<i>Глава 8.ВИДЫ ПСИХОПАТОЛОГИИ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ.....</i>	<i>108</i>
<i>Глава 9.НАРУШЕНИЯ СВЯЗАННОСТИ ПРОЦЕССОВ МЫШЛЕНИЯ.....</i>	<i>114</i>

ПОЛЕЗНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

<i>ВЕЛИКИЕ НЕУДАЧНИКИ СТАВШИЕ УСПЕШНЫМИ.....</i>	<i>116</i>
<i>40 ПРОСТЫХ ИГР С ДЕТЬМИ</i>	<i>117</i>
<i>ВРЕДНЫЕ СЛОВА, АДРЕСОВАННЫЕ ВАШИМ ДЕТЯМ.....</i>	<i>120</i>
<i>ТЕСТОВЫЕ МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ.....</i>	<i>123</i>
МЕТОДИКА 1: Изучение свойств нервной системы учащихся: темперамент	
МЕТОДИКА 2: Опросник САН (самочувствие, активность, настроение)	
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	133

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

Современный мир разнообразен, взрослый человек знает это. Придумано немало пословиц о «черных и белых полосах» в жизни. Но ребенку, стоящему в начале пути собственного развития, неведом такой оптимизм окружающих опытных людей. Ему только еще предстоит узнать, что мир не только опасен, но и добр, за закатом приходит рассвет, за сиротским одиночеством – *приемная семья*.

Именно в помощь сердечным, добрым людям, *родителям из приемных семей*, решившим принять в свой дом и в свою жизнь детей из детских домов, домов малютки, неблагополучных семей, адресована эта книга. В первой части сборника собраны материалы, посвященные детям разного периода психического развития. Вторая часть отдана освещению вопросов отклоняющегося развития. В приложении читатель найдет полезные материалы для общения со своим приемным семейством. Кроме того книга может быть успешно использована как *учебно-методическое пособие для студентов изучающих психологию развития, возрастную психологию, специальную психологию*.

Выражаем благодарность кафедре психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Благотворительному фонду «Ак Барс Созидание».

В. Потапова, М. Федоренко

Часть I. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Глава 1. ВВЕДЕНИЕ В ВОЗРАСТНУЮ ПСИХОЛОГИЮ

Общие закономерности психического развития

И. П. Павлов указывал, что обучение и воспитание — это образование новых, сложных условных связей и их систем. Таким образом, ведущими в развитии ребенка являются не врожденные особенности его нервной системы, а те новые нервные образования, которые возникают в результате его жизнедеятельности в определенных общественных условиях. Это также указывает на ведущее значение в развитии ребенка общественного воспитания и обучения, его специально организованной деятельности.

Понятие о ведущей деятельности. Как уже говорилось, различают три основных вида деятельности человека: труд, учение и игру. В той или иной степени почти на всех возрастных этапах человек и трудится, и учится, и играет. Но в разные возрастные периоды роль каждого из этих видов деятельности различна, и они наполнены разным конкретным содержанием.

Для характеристики возраста психологи пользуются: понятием *ведущего вида деятельности*. Ведущим видом деятельности для каждого возраста будет не та деятельность, которой больше всего занимается ребенок, а такой ее вид, который *на данном возрастном этапе обуславливает главные, важнейшие изменения в психике ребенка, школьника*. Для дошкольного возраста ведущий вид деятельности — игра, хотя дошкольники в доступных для них формах занимаются и учебной, и трудовой деятельностью. В школьном возрасте ведущим видом деятельности становится учение, игра теряет свое ведущее значение (хотя первоклассники

на игру тратят порой больше времени, чем на учение). Ведущий вид деятельности взрослого человека — труд. С возрастом увеличивается значение для школьника его трудовой деятельности, которая постепенно усложняется и совершенствуется. Да и сама учебная деятельность в течение десятилетнего срока обучения существенно изменяется; изменяется содержание обучения, с каждым годом повышаются требования к ученику, с каждым годом все большую роль играет активная, самостоятельная, творческая сторона его учебной деятельности.

Движущие силы психического развития детей. Что же является непосредственной причиной изменений, происходящих в психике? Иначе говоря, что является непосредственной движущей силой психического развития в детском, подростковом и юношеском возрасте?

При изучении возрастного развития психики необходимо основываться на законах марксистской диалектики, которая определила общие законы развития природы и общества. Исходя из диалектико-материалистического понимания сущности развития как борьбы противоположностей, борьбы внутренних противоречий, непосредственные движущие силы психического развития ребенка, школьника — это те *противоречия, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения и воспитания*. К таким противоречиям относятся, например, противоречия между новыми, возникающими у ребенка познавательными потребностями и наличным уровнем психического развития, не дающим возможности полностью удовлетворить эти потребности; между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и старыми, сложившимися формами его деятельности и взаимоотношении с окружающими людьми; между растущими требованиями к ребенку, школьнику со стороны общества, коллектива, взрослых и привычными формами его поведения.

Подобные противоречия разрешаются через формирование более высоких уровней психической деятельности. В результате ребенок, школьник

переходят на более высокую ступень психического развития. Потребность удовлетворяется. Противоречие преодолевается. Но удовлетворенная потребность, рождает новую потребность. Одно противоречие сменяется другим — развитие продолжается.

Вот как поясняет этот процесс психолог *А. А. Люблинская* на примере развития речи. Ребенок в раннем детстве овладевает некоторым количеством слов. Произносит он их неправильно, фразы строить не умеет. Но мать его понимает, и это позволяет малышу удовлетворять свои элементарные потребности. Ребенок растет. У него возникает потребность глубже познать мир, более содержательно общаться с помощью речи, обмениваться мыслями с другими людьми. Но бедный язык — малый словарный запас, неправильная и нерасчлененная речь — мешает этому. Возникает противоречие потребностей и возможностей. Оно разрешается через развитие речи в процессе воспитания, в процессе общения со взрослыми.

Понятие возраста и возрастных особенностей

Понятие возраста. Согласно диалектическому пониманию развитие не есть процесс только чисто количественных изменений, увеличения или уменьшения каких-либо психических проявлений, свойств и качеств. Соответственно и психическое развитие нельзя целиком сводить к тому, что с возрастом что-то увеличивается (словарный запас, объем внимания, количество запоминаемого материала и т. д.) или уменьшается (детская фантазия, импульсивность в поведении и т. д.). Развитие связано с тем, что в определенные возрастные периоды в психике появляется качественно новое, так называемые *новообразования*. К таким новообразованиям относится, например, субъективная готовность к школьному обучению детей семилетнего возраста или чувство взрослости у подростков.

В психическом развитии ребенок проходит ряд периодов, этапов, каждый из которых отличается определенным своеобразием. В современной возрастной психологии принято выделять следующие основные периоды развития ребенка и школьника: *младенческий возраст* (до 1 года), *ранний детский возраст* (от 1 года до 3 лет), *преддошкольный возраст* (от 3 до 5 лет), *дошкольный возраст* (от 5 до 7 лет), *младший школьный возраст* (от 7 до 11 лет), *подростковый возраст* (от 11 до 15 лет), *ранняя юность*, или *старший школьный возраст* (от 15 до 18 лет). В основу этой периодизации положены понятия о ведущей для каждого возраста деятельности, возрастных противоречиях и существенных новообразованиях. Каждый возрастной период отличается особой характеристикой, он подготавливается предыдущим периодом, возникает на его основе и служит в свою очередь основой для наступления следующего периода. Возрастную характеристику определяют такие факторы, как изменение положения ребенка в семье и школе, новые формы его деятельности, изменение форм воспитания и, наконец, некоторые особенности созревания его организма. Таким образом, *возраст не столько биологическая, сколько социальная категория*.

В пределах каждого возраста наблюдаются большие индивидуальные различия. Они являются следствием, во-первых, индивидуальных вариантов условий жизни, деятельности и воспитания, во-вторых, природных индивидуальных различий (в частности, различий в типологических свойствах нервной системы). Бесконечно разнообразны конкретные условия жизни, деятельности и воспитания — бесконечно разнообразие и индивидуальных особенностей личности. Поэтому возраст не имеет точных и определенных характеристик и не является абсолютной и неизменной категорией. Под возрастными особенностями понимают наиболее типичные, наиболее характерные особенности детей того или иного возраста. Но при этом имеют в виду, что каждый школьник обладает и индивидуальными качествами — только ему присущими особенностями познавательной деятельности, эмоциональной жизни, воли, характера, поведения.

Сензитивные периоды. Необходимо отметить отличающую человека неравномерность психического развития, которая заключается в том, что при любых, в том числе самых благоприятных, условиях обучения и воспитания у ребенка, школьника различные психические проявления, психические функции и психические свойства личности не находятся на одном и том же уровне развития. В отдельные периоды возникают наиболее благоприятные условия для развития разных сторон психики. Некоторые из этих условий имеют временный, преходящий характер. Возрастные периоды, когда условия для развития тех или иных психических свойств и качеств будут наиболее благоприятными, называют *сензитивными периодами* (т. е. особенно чувствительными к соответствующим внешним воздействиям, обучению и воспитанию). Например, для развития речи сензитивен период от 1 года до 5 лет, для формирования многих двигательных навыков — младший школьный возраст. Если упущен сензитивный период, то в дальнейшем соответствующие качества развиваются с трудом и не достигают совершенства.

Сензитивность зависит и от закономерностей органического созревания мозга, и от того, что некоторые психические процессы и свойства могут формироваться лишь на основе уже сформировавшихся других психических процессов и свойств (так, математическое мышление может развиваться лишь на основе достаточно сформировавшейся способности к абстрактному мышлению).

Акселерация физического и психического развития. В последние десятилетия повсеместно на нашей планете наблюдается явление прогрессирующего ускорения физического и психического развития детей и подростков. Это явление названо *акселерацией* (от латинского слова «ускорение»). Дети и подростки в последнее время растут и развиваются в физическом и психическом отношении быстрее и достигают более высокого уровня развития, чем несколько десятилетий назад. Все показатели

физического развития (рост, вес, объем грудной клетки, начало полового созревания, степень окостенения скелета) сдвигаются в более ранний возраст. Например, если взять мальчиков 15 лет, жителей средней полосы нашей страны, то с начала XX в. средний рост их увеличился на 20—22 см, вес — на 15—16 кг, а половое созревание начинается на 2,5 года ранее. И в интеллектуальном отношении дети стали значительно более развитыми, больше знают и понимают.

Ученые считают, что акселерация зависит от целого комплекса причин, как биологических (влияние радиоволн, слабых доз ионизирующих излучений, резкое увеличение применения в сельском хозяйстве и медицине биологически активных веществ — стимуляторов роста и развития, повышение в рационе человека удельного веса животного-белковой пищи и т. д.), так и социальных (убыстрение темпа жизни, что повышает жизненный тонус, влияние огромного потока информации, который через телевидение, радио, кино с раннего возраста обрушивается на ребенка и подростка и т. д.). Акселерация существенным образом изменяет наши представления о возрастных особенностях детей и требует соответствующей перестройки всей учебно-воспитательной работы.

Учителю, воспитателю совершенно необходимо хорошее знание возрастных и индивидуальных особенностей детей. Оно открывает возможность применения такого рода педагогических форм, методов и средств, которые соответствовали бы особенностям, интересам, запросам и возможностям данного возраста и данной индивидуальности.

Глава 2. РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В РАННЕМ И ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Развитие ребенка в раннем и преддошкольном возрасте

Психическое развитие ребенка до трех лет. Ребенок появляется на свет слабым и беспомощным существом. Костно-мышечная система его очень плохо развита, сердечная деятельность недостаточно регулируется со стороны нервной системы: сердце бьется часто и неритмично, дыхание поверхностно. Несовершенна и нервная система — большие полушария мозга развиты еще плохо, основную роль в жизнедеятельности играют низшие отделы центральной нервной системы — подкорковые центры, ведающие основными жизненными функциями.

Вначале ребенок имеет лишь органические потребности (в воздухе, пище, тепле, сне). Они удовлетворяются с помощью механизма безусловных рефлексов (главный из них — пищевой), на основе которых происходит первоначальное приспособление ребенка к внешней среде. В процессе взаимодействия с окружающим миром у ребенка постепенно возникают новые потребности — потребность в общении, потребность в движениях, потребность в манипулировании предметами, интерес к окружающему. Врожденные безусловные рефлексы на этом этапе развития не могут удовлетворить указанные потребности. Возникает противоречие, которое разрешается путем образования условных рефлексов — гибких нервных связей как механизма приобретения и закрепления ребенком жизненного опыта.

Постепенно усложняющаяся ориентировка в окружающем мире ведет к развитию ощущений и восприятий, в первую очередь зрительных, которые начинают играть ведущую роль в развитии ребенка и становятся основным средством познания. Примерно к середине первого года жизни заметно

развиваются руки. Ощупывающие, хватающие движения рук и манипулирование предметами расширяют возможности познания ребенком окружающего мира.

По мере развития ребенка расширяются и обогащаются формы его общения со взрослыми. От форм эмоциональной реакции на взрослого (улыбка, оживленные движения при виде матери или при ласковых звуках ее голоса) ребенок постепенно переходит к реагированию на слова определенного значения, начинает понимать их.

В конце первого года жизни ребенок сам произносит первые слова.

В возрасте 1 года — 3 лет у ребенка формируется потребность более основательного и активного знакомства с окружающим миром, возникает потребность более глубокого и содержательного общения со взрослым. Что же нужно для удовлетворения этих потребностей? По-видимому, два обстоятельства должны играть здесь основную роль — *овладение возможностью передвижения (ходьбой)* и *овладение речью*. Это и есть основные направления развития ребенка, вступающего во второй год жизни.

Способность к передвижению расширяет контакты ребенка с Окружающим миром. Примерно с полутора лет замечен большой прогресс в речи — значительно увеличивается словарь, речь активизируется, усложняются ее формы. Речевое общение со взрослыми имеет исключительно важное значение в психическом развитии ребенка. Резкий недостаток (дефицит) общения со взрослыми приводит к заметному отставанию в психическом развитии ребенка. Игра становится ведущей деятельностью, через игру ребенок овладевает действиями, отображает окружающую жизнь, совершенствует способность к точным движениям.

Развитие ребенка в преддошкольном возрасте. Развитие ребенка в этом возрасте определяется расширением и усложнением его связей с окружающим миром, все повышающимся уровнем требований к ребенку.

Ребенок физически крепнет, укрепляются его мышцы, заметно идет процесс окостенения скелета. Кора больших полушарий мозга начинает контролировать действия подкорковых центров.

У ребенка уже в начале этого возраста появляется потребность участвовать в жизни взрослых, семьи: выполнять простейшие поручения, иметь несложные обязанности (сначала по самообслуживанию). С каждым днем нарастает интерес к окружающему.

Возраст 3 года — 5 лет недаром называют возрастом «почемучки» — по некоторым данным ребенок в возрасте 3—4 лет задает ежедневно в среднем 427 вопросов, и три четверти из них начинаются словом «почему».

Игры становятся все более сложными. Появляются сюжетные, а потом и ролевые игры. В них ребенок в игровой сюжетной форме, принимая на себя определенную роль, воспроизводит жизнь взрослых, познает мир, вследствие этого игра способствует всестороннему развитию ребенка — развитию его восприятия, воображения, мышления. В игре формируется и личность ребенка: развивается возможность тормозного контроля за своим поведением, умение подчиняться правилам, умение преодолевать трудности. В игре же формируются у детей начатки коллективизма и товарищества, приобретает первый опыт взаимопомощи,

Речь становится все более содержательной, усложняются ее грамматические формы. Дети преддошкольного возраста особенно склонны к словотворчеству и обнаруживают определенное чувство языка (умение на практике обобщать языковой материал).

Большую роль в развитии ребенка играют рисование, лепка, элементарное конструирование, в процессе которых ребенок познает окружающий мир, развиваются его эстетические чувства и способности.

Развитие ребенка в дошкольном возрасте

В этом возрасте на развитии ребенка сказывается ближайшая перспектива поступления в школу. Все большие требования и дома, и в детском саду предъявляют к его психическим процессам: памяти, мышлению, вниманию, личностным проявлениям. И под влиянием соответствующих упражнений, деятельности наличный уровень психического развития неуклонно повышается.

У детей укрепляется костно-мышечная система, улучшается координация движений. Заметно усиливается регулирующая функция коры — дошкольники уже не столь импульсивны и несдержанны, как в раннем детстве, могут тормозить свои непосредственные побуждения. К 7 годам вес мозга достигает в среднем 1350 г.

В процессе игры, элементарных форм трудовой деятельности и под влиянием специальных занятий лепкой, рисованием, конструированием расширяется и углубляется восприятие окружающего мира, психические процессы (наблюдение, запоминание) становятся более произвольными (хотя непроизвольность и в этом возрасте является их основной характеристикой). Внимание становится более устойчивым и длительным, у детей развивается способность в известных пределах планировать свою деятельность, организовывать ее.

Характерна тяга детей к словесному общению со взрослыми и сверстниками. Их словарный запас достигает в конце возраста 4000 слов. В процессе общения дети овладевают грамматическим строем языка, учатся связно излагать мысли, использовать выразительные средства языка. Очень заметно совершенствуется мышление, оно конкретно, наглядно. Но можно наблюдать и элементарные проявления абстрактного, рассуждающего мышления. Ребенок уже мыслит и о вещах, непосредственно не восприни-

маемых, пытается делать общие умозаключения и выводы (часто, впрочем, неправомерные—по аналогии), оперирует отдельными несложными отвлеченными понятиями.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Распространенный вид игры — коллективные сюжетно-ролевые игры, которые воспитывают чувство коллективизма и ответственности, вырабатывают умение подчиняться определенным правилам, сдерживать свои желания, тормозить импульсивные реакции.

Очень большое значение для формирования личности имеет посильный, но систематический и повседневный труд ребенка. Важно, что это труд не только для себя, не только по самообслуживанию, но и труд для других, на общую пользу (дома — уход за комнатными растениями, помощь в уборке помещений; в детском саду — работа в живом уголке, уборка детской площадки, уход за зелеными насаждениями и т. д.). Ребенок эмоционально переживает оценку своей деятельности и своих поступков со стороны взрослых, под этим влиянием у него развивается способность к самооценке, критическое отношение к собственным действиям и их результатам.

Немалую роль в психическом развитии дошкольников, в развитии их познавательных способностей приобретают элементы учения, осуществляемые в старших группах детского сада в форме дидактических игр и специальных занятий. Сюда относится усвоение простых природоведческих знаний, связанных с наблюдением за природой и ее разнообразными явлениями, занятия по родной речи, имеющие целью обогатить словарный запас дошкольников, совершенствовать их устную речь (слушание и пересказывание сказок, рассказов, стихотворений, ответы на вопросы и т. д.). Проводятся специальные занятия по развитию фонематического слуха у детей, их учат анализировать звуковой состав слова. На занятиях дошкольники овладевают счетом и простейшими операциями на

сложение и вычитание в пределах десятка, учатся решать простейшие примеры и задачи. Старшие дошкольники учатся сравнивать величины, устанавливать их отношения, части, производя, например, измерение твердых, жидких и сыпучих тел с помощью условных мерок, деление целого на части. Дети правильно отвечают, например, на такой вопрос: «Ты свой песочек весь без остатка поместил в 6 стаканчиков или 3 кружечки. Почему песку одинаково, а числа получились разные?» Имеется положительный опыт обучения дошкольников рисованию, музыке, иностранному языку. Подобного рода занятия, конечно, чрезвычайно расширяют познавательные возможности детей дошкольного возраста, способствуют их интеллектуальному развитию.

Готовность ребенка к обучению в школе

Ко времени поступления в школу ребенок уже, как правило, и физически, и психологически готов к систематическому обучению в школе, к выполнению многообразных требований, которые предъявляет школа. Психологическая готовность рассматривается и с объективной, и с субъективной стороны. Ребенок психологически готов к школьному обучению прежде всего объективно, т. е. к этому времени он обладает необходимым для начала обучения уровнем психического развития. Его отличают любознательность, яркость воображения. Внимание ребенка уже относительно длительно и устойчиво, он уже имеет некоторый опыт управления вниманием, самостоятельной его организации. Память дошкольника также достаточно развита. Уже не только с помощью взрослых, но и он сам способен ставить перед собой мнемическую задачу — запомнить что-либо; легко и прочно запоминает то, что его особенно поражает, что непосредственно связано с его интересами. Он уже знает из опыта: чтобы хорошо запомнить нечто, надо несколько раз повторить это, т. е. овладевает некоторыми приемами рационального запоминания и заучивания.

Относительно хорошо развита у семилетнего ребенка наглядно-образная память, но имеются уже все предпосылки для развития и словесно-логической памяти.

Речь ребенка ко времени поступления в школу уже достаточно развита, чтобы начинать его систематически и планомерно обучать. Речь в известной степени грамматически правильна, выразительна, относительно богата по содержанию. Дошкольник уже может в довольно широких пределах понимать услышанное, связно излагать свои мысли. Словарь ребенка 7 лет также довольно обширен, причем в нем заметное место занимают отвлеченные понятия. Ребенок этого возраста способен к элементарным умственным операциям: сравнению, обобщению, умозаключению.

Сформированы и элементарные личностные проявления — дети ко времени поступления в школу уже могут проявлять известную настойчивость, ставить перед собой более отдаленные цели и достигать их (хотя чаще не доводят дело до конца), делают первые попытки оценивать поступки с позиций их общественной значимости. Детям свойственны первые проявления чувства долга и ответственности. Семилетний ребенок уже имеет опыт (пусть небольшой) управления своими чувствами, опыт самооценки отдельных действий и поступков («Я плохо поступил»; «Это я не так сделал»; «Бот теперь у меня получилось лучше»).

Все это важное условие готовности к школьному обучению. Итак, уровень психического развития семилетнего ребенка есть тот уровень психического развития, который является необходимой предпосылкой начала систематического, планомерного и целенаправленного обучения. Однако в пределах этого уровня наблюдаются весьма значительные индивидуальные различия, определяемые состоянием здоровья детей, индивидуальными условиями их жизни и деятельности, в частности тем, как часто и много занимались с ними, готовили их специально к будущему школьному обучению и т. д.

Все сказанное касалось объективной психологической готовности ребенка к школьному обучению. Но следует подчеркнуть и другую сторону — субъективную психологическую готовность. Семилетнему ребенку, как правило, свойственно желание и стремление учиться в школе, своеобразная готовность к новым формам взаимоотношений со взрослыми. Сомнений в том, нужно ли учиться, у него нет. Разумеется, и здесь очень велики индивидуальные различия. Одни дети так и рвутся в школу, считают дни до начала занятий, задолго до 1 сентября начинают систематически осаждать родителей просьбами заранее подготовить учебные пособия и школьную форму. Другие идут в школу сдержанно и настороженно. А бывают случаи и нежелания идти в школу. Здесь нередко сказываются опасения, вызванные непродуманными угрозами и предупреждениями старших («Вот погоди — пойдешь в школу, там за тебя возьмутся!»; «Там ты еще наплачешься!»). Немалое значение имеет и «передача опыта» от более старших младшим (как известно, первоклассники и второклассники иногда очень любят произвести впечатление на младших братьев и сестер, рассказывая им о трудностях школьной жизни), а также некоторые наглядные впечатления (например, когда родители буквально оттаскивают школьника от телевизора и усаживают его, ревущего, учить уроки).

Отрицательное отношение к предстоящему школьному обучению, которое сложилось до школы, крайне затрудняет включение семилетнего ребенка в учебно-воспитательный процесс, препятствует формированию у него положительных мотивов учения. Такие дети должны быть предметом особого внимания со стороны учителя, который настойчиво и тактично сумеет раскрыть перед ними привлекательные стороны учения, рассеять их тревоги и опасения.

В заключение следует упомянуть о том, что в настоящее время исследуется возможность и рациональность начинать обучение детей в школе с шестилетнего возраста. Необходимость такого рода исследований

диктуется соображениями о том, что научно-технический и социальный прогресс предъявляют новые требования к обучению и воспитанию молодого поколения, а акселерация физического и психического развития детей позволяет поставить вопрос о более раннем начале обучения в школе. Экспериментальное обучение шестилеток по программам начальной школы (с дополнительным введением в учебный план I класса ритмики плавания, что очень важно для правильного физического развития детей, природоведения и иностранного языка) показало, что при специальной методике обучения и соответствующем режиме дня (например, продолжительность уроков 35 мин, с динамическими паузами) учащиеся, начавшие учиться в школе с шестилетнего возраста, практически ничем не отличаются (по успешности обучения и состоянию физического и умственного развития) от учащихся, поступивших в школу с 7 лет. Конечно, эти данные нуждаются в тщательной и длительной проверке.

Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Общая характеристика возраста

Особенности физического развития. Младшим школьным возрастом считается возраст детей примерно от 7 до 10—11 лет, что соответствует годам обучения в начальных классах общеобразовательной школы.

Это возраст относительно спокойного, и равномерного физического развития. Увеличение роста и веса, мышечной силы и выносливости, жизненной емкости легких идет довольно равномерно и пропорционально. Сердечные мышцы хорошо снабжаются кровью, поэтому сердце достаточно выносливо, головной мозг тоже получает достаточное кровоснабжение, что является необходимым условием его работоспособности. В крови заметно увеличивается количество белых кровяных телец, повышающих сопротивляемость организма заболеваниям: возраст от 8 до 10 лет отличается самым низким процентом заболеваемости за все время от рождения до наступления взрослости.

Костная система младшего школьника находится в стадии формирования — окостенение позвоночника, грудной клетки, таза, конечностей еще не завершено, в костной системе много хрящевой ткани. Все это необходимо принимать во внимание и постоянно заботиться о правильной позе, осанке, походке учащихся. Процесс окостенения кисти и пальцев в младшем школьном возрасте также еще не заканчивается полностью, поэтому мелкие и точные движения пальцев и кисти руки затруднительны и утомительны, особенно для первоклассников.

Происходит функциональное совершенствование мозга — развивается аналитико-синтетическая функция коры; заметно развивается вторая сигнальная система, но при этом первая сигнальная система в младшем

школьном возрасте еще сохраняет свое относительное преобладание. Постепенно изменяется соотношение процессов возбуждения и торможения: процесс торможения становится все более сильным, хотя по-прежнему преобладает процесс возбуждения, и младшие школьники в высокой степени возбудимы и импульсивны. Они испытывают большую потребность в движениях, которую необходимо по возможности удовлетворять, разрешать побегать и порезвиться на переменах, на прогулке после уроков.

В итоге можно сделать вывод о том, что уровень физического развития младшего школьника вполне допускает ежедневные систематические учебные занятия в школе и дома и не вызывает переутомления, перенапряжения.

Психологическая перестройка, связанная с поступлением в школу.

Поступление в школу вносит важнейшие изменения в жизнь ребенка. Резко изменяется весь уклад его жизни, его социальное положение, положение в коллективе, семье. Основной, ведущей деятельностью первоклассника отныне становится учение, важнейшей обязанностью - обязанность учиться, приобретать знания. Учение — это серьезный труд, требующий известной организованности, дисциплины, волевых усилий со стороны ребенка. Все чаще и больше приходится делать то, что надо, а не то, что хочется. Школьник включается в новый для него коллектив, в котором он будет жить, учиться, развиваться целых 10 лет. А коллектив предполагает умение считаться с его интересами, умение подчинять личные желания общим устремлениям, взаимную требовательность, взаимопомощь, коллективную ответственность, высокий уровень организованности и дисциплины. Усвоения моральных норм и правил поведения требуют и учитель, и вся организация школьной жизни, и деятельность школьника в коллективе.

Усвоение знаний в начальной школе требует от младшего школьника сравнительно высокого уровня развития наблюдательности, произвольного запоминания, организованного внимания, умения анализировать, обобщать,

рассуждать. И с первых же дней обучения возникает основное противоречие как движущая сила развития в младшем школьном возрасте — противоречие между постоянно растущими требованиями, которые предъявляют учебная работа, учитель, коллектив к личности ребенка, к его вниманию, памяти, мышлению, и уровнем психического развития ребенка, уровнем развития его познавательных процессов, качеств личности. Требования эти нарастают и усложняются с каждым днем, и наличный уровень психического развития непрерывно «подтягивается» до уровня требований.

Учебная деятельность младшего школьника

Характеристика учебной деятельности. Итак, ребенок стал школьником. Основной его деятельностью, его первой и важнейшей обязанностью становится учение — приобретение новых знаний, умений и навыков, накопление систематических сведений об окружающем мире, природе и обществе.

Знания младших школьников в процессе обучения формируются при рациональном соответствии двух путей познания — путем непосредственного восприятия и путем усвоения словесного описания тех или иных предметов и явлений. Описание дает учитель, или оно содержится в учебнике. С каждым днем знания учащихся совершенствуются — увеличивается количество сведений, представлений и понятий, усвоенных школьником, знания становятся все более точными, глубокими и осмысленными, ученики постепенно подходят к усвоению причин и закономерностей различных явлений, знания объединяются в определенные системы.

В единстве с приобретением знаний происходит и умственное развитие младших школьников. Хотя заучивание играет в учебной деятельности младших школьников весьма важную роль, но строить обучение на

эксплуатации памяти ученика — большая ошибка. С самого начала обучения учитель старается, чтобы учащиеся осмысливали полученные сведения, самостоятельно искали ответы на поставленные вопросы.

Динамика отношения к учению. Правильное отношение к учению формируется у младших школьников далеко не сразу. Как указывалось, семилетние дети обычно положительно воспринимают перспективу школьного обучения. Можно даже говорить о наличии у детей своеобразной потребности в этом. Но указанная потребность отличается характерными особенностями. Это, точнее говоря, еще не потребность в учении, овладении знаниями, умениями и навыками, не потребность узнать новое, познать явления окружающей действительности, а потребность стать школьником, что не одно и то же.

Потребность стать школьником сводится к желанию изменить свое положение маленького ребенка, подняться на следующую ступень самостоятельности, занять положение «старшего» 0 «занятого» члена семьи. А как же иначе: у ребенка появилось свое место для занятий; когда он делает домашние задания, все уважительно ходят вокруг и стараются ему не мешать; утром он, как и папа, идет «на работу». Хотя ребенок и слышит от родителей, от учителя слова о сущности и значении школьного обучения и даже может повторять, что «учиться надо, чтобы приносить пользу Родине», но на первых порах до его сознания еще не доходит глубокий смысл этих слов, он по-настоящему не понимает, зачем надо учиться. Если спросить первоклассника вскоре после 1 сентября, что ему особенно нравится в школе, он чаще всего ответит так: «Как учительница учила руку поднимать»; «Как мы завтракали»; «Как надо вставать, когда учительница входит».

Но вот проходит некоторое время, и ученик обнаруживает, что учение — это не своеобразная новая игра, а труд, требующий усилий, напряжения, самоограничений. Приходится делать не то, что хочется, а то, что надо. То и дело слышишь: «не вертись», «не мешай», «не разговаривай». Если ко всему

этому ребенок не привык, если он пользовался излишней свободой дома, родители не требовали строгого соблюдения им режима, то у него часто наступает разочарование, возникает отрицательное отношение к учению.

Учитель должен мягко, но настойчиво приучать школьника к никому режиму жизни, внушать ему мысль, что учение не праздник, не игра, а серьезная, напряженная работа, однако очень интересная, так как она позволит узнать много нового, занимательного, нужного. Важно, чтобы и сама организация учебной работы подкрепляла слова учителя.

Вскоре после начала обучения важнейшим мотивом учения школьника постепенно становится стремление получить хорошую отметку, одобрение, похвалу учителя и родителей, желание не огорчать родных. На первых порах многие первоклассники не понимают конкретного значения отметки, для них важен тот факт, что учителя как-то отнесся к ним, как-то отреагировал на их работу. Неоднократно отмечались такие случаи, когда ученик с гордостью сообщает дома, что он получил «большую красивую отметку» (тройку), или когда один ученик с гордостью заявляет другому: «У меня две отметки, а у тебя только одна» (две тройки против одной пятерки). Впрочем, поскольку отметка сопровождается комментарием учителя, правильное понимание ее значения наступает довольно быстро.

Итак, высокая отметка становится важнейшим мотивом учения. Хорошо ли это? Психологи провели интересный эксперимент: через некоторое время после проведения контрольных работ они задавали младшим школьникам вопросы: «Какую отметку ты получил?»; «Какие допустил ошибки?»; «Как ты их исправил?». Оказалось, что свои отметки помнят все ученики без исключения. Ошибки свои запомнили лишь пятая часть учащихся, а то, как их исправили, еще меньше. Получается, что вначале ученики вообще не понимают значения отметки, а когда начинают понимать, отметка у них заслоняет все. Отметка становится самоцелью учения. Поэтому во многих школах сейчас проверяется эффективность

безотметочного обучения в начальных классах, конечно, при сохранении развернутой словесной оценки учителем достижений ученика.

Сначала у первоклассника формируется интерес к самому процессу учебной деятельности, без осознания ее значения. В произношении звуков, написании элементов букв еще очень много от игры. Только после возникновения интереса к результатам своего учебного труда формируется у первоклассников интерес к содержанию учебной деятельности, к приобретению знаний. Ученик начинает понимать, что учение дает возможность узнать много интересного и полезного. Вот эта основа и является благоприятной почвой для формирования у младшего школьника мотивов учения высокого общественного порядка, связанных с подлинно ответственным отношением к учебным занятиям, осознанным чувством долга.

Динамику мотивов учения младшего школьника можно схематично иллюстрировать следующими последовательными его ответами на вопрос о том, зачем надо учиться: «Потому что на уроках интересно руку поднимать»; «Чтобы не огорчать маму»; «Чтобы пятерки получать»; «Чтобы узнать много интересного»; «Чтобы, когда вырасту, приносить пользу людям».

Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений. А подкрепляется это чувство одобрением, похвалой учителя, который подчеркивает каждый, даже самый маленький успех, самое маленькое продвижение вперед. Младшие школьники, особенно первоклассники и второклассники, испытывают, например, чувство гордости, особый подъем сил, когда учитель, желая поощрить их и стимулировать у них желание работать лучше, говорит: «Вы работаете теперь не как маленькие дети, а как настоящие ученики!»; «Ты уже пишешь гораздо лучше: сравни, как ты написал сегодня и как писал неделю назад. Молодец! Еще немного усилий, и ты будешь писать так, как надо!»

Для формирования положительного отношения к учению очень важно закреплять эту радость от успеха.

Эффективность обучения и воспитания младших школьников связана, в частности, с тем, что учитель с самого начала пребывания детей в школе становится для них непререкаемым авторитетом. Никаких сомнений у детей по поводу действий учителя не возникает. Никаких объяснений, мотивировки от учителя в оправдание его слов и действий первоклассники и второклассники, как правило, не требуют и не ждут. Учитель должен тем не менее разъяснять, почему надо действовать так, а не иначе, почему один поступок хорош, а другой — плох. Во-первых, потому, что цель воспитания — сознательная дисциплина, а не слепое послушание, а во-вторых, потому, что к концу II класса школьник уже и сам будет ставить вопрос: «Почему надо делать так, а не иначе, почему это хорошо, а это плохо?»

Авторитет учителя — важная предпосылка для обучения и воспитания в младших классах. Умело пользуясь им, опытный учитель успешно формирует у школьников организованность, трудолюбие, положительное отношение к учебным занятиям.

Особенности развития познавательных процессов

Восприятие. Учебная деятельность в начальных классах стимулирует прежде всего развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира — ощущений и восприятий. Младшие школьники отличаются остротой и свежестью восприятия, своего рода созерцательной любознательностью. Ребенок с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь, которая с каждым днем раскрывает перед ним все новые и новые стороны. Однако восприятие в I и в начале II класса еще *весьма несовершенно и поверхностно*. Младшие школьники допускают неточности и ошибки в дифференцировке при восприятии сходных объектов.

Иногда не отличают и смешивают сходные ни начертанию или произношению буквы и слова, изображения сходных предметов и сами сходные предметы. Например, они путают буквы «ш» и «щ», слова «поставил» и «подставил», изображенные на картинке рожь и пшеницу, пятиугольники и шестиугольники. Часто дети выделяют случайные детали, существенное же и важное не воспринимают. Словом, младшие школьники еще не умеют рассматривать предметы. Когда первоклассникам показали красочное объемное изображение белки, предупредив, что ее надо будет нарисовать по памяти, дети, судя по их вопросам, не сумели увидеть главного: какой у белки хвост, какого цвета шерсть, какой формы глаза, есть ли у нее усы. Зато в подобном же случае, рассматривая муляж, все заметили, что на подставочке засохло большое неаккуратное пятно клея.

Следующая особенность восприятия в начало младшего школьного возраста — *тесная связь его с действиями ученика*. Восприятие на этом уровне психического развития связано с практической деятельностью ребенка. Воспринять предмет для школьника значит что-то сделать с ним, что-то изменить в нем, произвести какие-либо действия, взять, потрогать его.

Характерная особенность учащихся I — II классов — *ярко выраженная эмоциональность восприятия*. В первую очередь дети воспринимают те объекты или их свойства, признаки, особенности, которые вызывают непосредственный эмоциональный отклик, эмоциональное отношение. Наглядное, яркое, живое воспринимается лучше, отчетливее. Однако учитель должен стремиться и к тому, чтобы дети четко воспринимали и менее яркое, менее увлекательное и занимательное, специально обращая на это их внимание.

В процессе обучения восприятие перестраивается, оно поднимается на более высокую ступень развития, становится целенаправленной и управляемой деятельностью. Благодаря обучению восприятие углубляется, становится более анализирующим, принимает характер наблюдения. Учитель

специально организует деятельность учащихся по наблюдению тех или иных объектов, учит детей выявлять существенные признаки и свойства, указывает, на что следует специально обратить внимание, учит планомерному и систематическому анализу при восприятии. Все это необходимо делать и на экскурсиях в природе, и в школе при демонстрации различных наглядных пособий, при организации практических работ, на уроках рисования, в трудовой деятельности.

Память. В связи с возрастным относительным преобладанием деятельности первой сигнальной системы у младших школьников более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая. Они лучше, быстрее запоминают и прочнее сохраняют в памяти конкретные сведения, события, лица, предметы, факты, чем определения, описания, объяснения. Лучше запоминается все яркое интересное, вызывающее эмоциональный отклик.

Порой младшие школьники (особенно в первых двух классах) склонны к механическому запоминанию без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала, но делать вывод о том, что память их вообще носит механический характер, было бы неверно. Эксперименты показали, что осмысленное запоминание у младших школьников имеет преимущество перед механическим. Иллюзия же преобладания механического запоминания у младших школьников объясняется тем, что они часто склонны запоминать и воспроизводить материал дословно.

Это, во-первых, объясняется тем, что дети не умеют пользоваться разными приемами запоминания. Весь процесс заучивания у учащихся протекает однообразно — они читают материал несколько раз подряд, пока он не запомнится. Причем младшие школьники считают, что хорошо запомнить урок — значит рассказать его учителю так, как он изложен в учебнике. Во-вторых, дословность запоминания у учащихся начальной школы, особенно I — II классов, объясняется также тем, что они изучают и

заучивают чаще всего материал крайне сжатый и компактный. Из-за того что воспроизводить своими словами такой материал первоклассники еще не умеют, они невольно запоминают его дословно. И наконец, стремление младших школьников дословно воспроизвести материал объясняется еще и тем, что они, не владея развернутой речью, не могут свободно, своими словами излагать содержание запоминаемого материала. Опасаясь допустить неточность и искажение при воспроизведении, младшие школьники прибегают к дословному запоминанию.

Склонность учащихся к дословному заучиванию учебного материала надо тактично, но настойчиво преодолевать. В частности, следует ориентировать школьника на то, что в одних случаях он должен запоминать материал возможно точнее, дословно — так нужно запоминать правила, определения, стихотворения. В других же случаях задача запоминания материала заключается в том, чтобы воспроизвести его содержание своими словами. Это обычно относится к такому обширному материалу, как литературный, исторический, природоведческий.

Основное направление развития памяти младших школьников под влиянием обучения — это возрастание роли и удельного веса словесно-логического, смыслового запоминания и развитие способности сознательно управлять памятью и регулировать ее проявления (произвольная память).

Один из приемов осмысленного запоминания, как указывалось, — смысловая группировка материала в процессе заучивания. Психологические исследования показали, что учащиеся I и II классов при запоминании связных текстов, как правило, самостоятельно к этому приему не прибегают, так как дети еще плохо умеют анализировать текст, не умеют выделить существенное и главное в каждой части. Установлено, что если учащихся специально обучать смысловой группировке текста как приему запоминания, то даже учащиеся I класса успешно справляются с этой задачей.

Под руководством учителя школьники овладевают приемами самоконтроля при запоминании и воспроизведении. Самостоятельно это сделать им трудно. О недостаточном развитии самоконтроля школьников I — II классов свидетельствуют частые просьбы к старшим проверить, как выучены заданные уроки. Дети не только не умеют себя проверять, но нередко не понимают, выучили заданный урок или нет. Когда же их спрашивают на уроках, выясняется, что они не могут рассказать то, что заучивали дома. Дети совершенно искренне заверяют учителя в том, что старались, много читали, долго учили.

Воображение. Особенность воображения младших школьников — его опора на восприятие. Ученикам I — II классов бывает иногда довольно трудно вообразить то, что не находит опоры в натуре или на картинке. Но без воссоздающего воображения невозможно воспринимать и понимать учебный материал. Основная тенденция развития воображения в младшем школьном возрасте — это совершенствование воссоздающего воображения. Оно связано с представлением ранее воспринятого или созданием образов в соответствии с данным описанием, схемой, рисунком и т. д. Воссоздающее воображение совершенствуется за счет все более правильного и полного отражения действительности. Мышление и речь. Мышление младшего школьника, особенно первоклассника, наглядно-образное. Оно постоянно опирается на восприятие или представления. Словесно выраженную мысль, не имеющую опоры в наглядных впечатлениях, самым младшим школьникам понять трудно. Это видно из опыта. В самом начале обучения первоклассники должны были овладеть умением доставать из ранцев и портфелей тетради, учебники и письменные принадлежности, раскладывать их на столе, убирать обратно. В одном классе им подробно рассказали, как это надо делать. В другом классе были даны очень краткие указания, но сопровождавшиеся наглядным показом. Проверка показала, что в первом случае верно выполнили задание только 13 процентов школьников, а во втором — все дети. Точно так же учащиеся, только что пришедшие в

школу, даже умея считать, не смогли выполнить задание — сосчитать на уроке членов своей семьи. Некоторые из детей выразили недоумение: «Как же я буду считать, если их здесь нет. Приду домой, все соберутся, тогда и посчитаю».

В процессе обучения мышление интенсивно развивается. Ученик постепенно научается выделять существенные свойства и признаки предметов и явлений, что дает возможность делать первые обобщения. На этой основе у ребенка постепенно начинают формироваться элементарные научные понятия.

Какие же категории признаков выделяют младшие школьники? Здесь тоже имеется определенная закономерность. Так, учащиеся I класса отмечают прежде всего наиболее наглядные внешние признаки, относящиеся к действиям объекта («что он делает») или его назначению («для чего он»), т. е. утилитарные и функциональные признаки («Луна светит»; «Птицы летают, поют»; «Сливы вкусные, их едят»; «На лошади ездят и возят»).

Примерно начиная со II класса школьники заметно освобождаются от внушающего влияния наглядных признаков и все больше опираются на признаки, отражающие существенные связи и отношения между предметами и явлениями. Ученики III класса способны к более высокому уровню обобщения, связанному с установлением соподчинения понятий: дети вычленяют более широкие и более узкие понятия, устанавливают связи между родовыми и видовыми понятиями.

Аналитико-синтетическая деятельность в начале младшего школьного возраста еще весьма элементарна, находится в основном на стадии наглядно-действенного анализа, основывающегося на непосредственном восприятии предметов. Второклассники уже могут анализировать предмет, не прибегая к практическим действиям с ним, дети способны вычленять различные признаки, стороны предмета уже в речевой форме. От анализа отдельного

предмета, явления переходят к анализу связей и отношений между предметами и явлениями.

В учении развивается способность к словесно-логическому мышлению, рассуждению, выводам и умозаключениям. Если ученики I и отчасти II класса часто подменяют аргументацию и доказательство простым указанием на реальный факт или опираются на аналогию (далеко не всегда правомерную), то ученики III класса под влиянием обучения способны дать обоснованное доказательство, развернуть аргументацию, построить дедуктивное умозаключение.

В последние годы психологи и педагоги все чаще и чаще ставят вопрос о том, что умственные возможности младших школьников недооцениваются: если мышление младшего школьника отличается слабой способностью к абстрагированию, то это не есть возрастная особенность мышления, а прямое следствие существующей системы обучения. Иными словами, высказывается мнение об интеллектуальной недогрузке учащихся начальных классов.

Экспериментальное обучение показало, что при определенном содержании и условиях обучения у младших школьников можно сформировать достаточно высокий уровень обобщения и абстракции, что подводит их к овладению знаниями научного, теоретического характера. Действующие программы в известной степени уже ориентируются на большие умственные возможности младших школьников — в программах существенно углублены и расширены теоретические стороны учебного материала. Ученик только усваивает чужие мысли, но с помощью учителя самостоятельно приходит к выводам и обобщениям, выясняет причины и следствия изучаемых явлений.

В тесной связи с развитием мышления происходит и развитие речи. Дело не только в том, что увеличивается словарный запас младшего школьника, но и в том, что уточняется значение слов, они употребляются в

правильном значении, развивается связная речь. У школьника совершенствуется умение длительно и внимательно слушать другого человека (учителя), не прерывая его и не отвлекаясь. Важно отметить, что наглядность и образность мышления младшего школьника сказывается и в следующем: первоклассник не всегда отдает себе отчет в том, что учитель, обращаясь к классу в целом, обращается и к нему лично. Абстрактное обращение ко всем ребенок не всегда воспринимает в свой адрес, и на первых порах учителю приходится конкретизировать свои слова, обращая их персонально к тому или другому ребенку.

Учителю следует обратить внимание и на то, что речь младших школьников порой имеет недостатки, отражающие особенности ближайшей языковой среды: неправильные выражения, вульгаризмы, даже жаргонные словечки. Дети часто говорят «ага», «не-а», «положь» и т. д. Если отдельные дети имеют дефекты речи (шепелявость, картавость), надо тактично, но настойчиво исправлять их, не допуская насмешек школьников над недостатками речи товарищей.

Прививая детям привычку к правильному словоупотреблению и борясь со всякого рода искажениями речи, необходимо, однако, иметь в виду следующее. Многие психологи отмечают, что в процессе обучения в школе живой, яркий, образный язык дошкольника порой становится более точным и грамотным, но зато и сухим, казенным, шаблонным. Вот этого надо избегать, стараясь, чтобы язык младшего школьника, приобретая более правильные и развернутые грамматические формы, сохранял живость, непосредственность, яркость и образность.

Для развития речи полезны сочинения на свободные темы, рассказы детей о своих впечатлениях от экскурсии, прочитанной книги, просмотренного кинофильма. Важны и систематические упражнения в выразительном чтении вслух.

Внимание. Возрастная особенность внимания младших школьников — сравнительная слабость произвольного внимания. Возможности волевого регулирования внимания, управления им в начале младшего школьного возраста ограниченные.

Значительно лучше в этом возрасте развито непроизвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны. Младшие школьники могут упустить важные и существенные моменты в учебном материале и обратить внимание на несущественные только потому, что они привлекают детей своими интересными деталями.

Поскольку интерес — главная побудительная причина непроизвольного внимания, то, естественно, каждый учитель стремится сделать урок интересным, занимательным. Но следует иметь в виду, что учеников надо постепенно приучать быть внимательными и по отношению к тому, что не вызывает непосредственного интереса и не является занимательным. Иначе вырабатывается привычка относиться со вниманием только к интересному, и школьники не сумеют мобилизовать произвольное внимание в тех случаях, когда какие-то элементы деятельности непосредственного интереса не вызывают.

К возрастной особенности внимания относится и его сравнительно небольшая устойчивость. Первоклассники и отчасти второклассники еще не умеют длительно сосредоточиваться на работе, особенно если она неинтересна и однообразна; их внимание легко отвлекается. В результате дети могут не выполнить задания в срок, потерять темп и ритм деятельности, пропустить буквы в слове и слова в предложении. У учащихся III класса внимание может уже сохраняться непрерывно в течение всего урока. Важно периодически менять виды работы школьников, организовывать небольшие паузы для отдыха.

Процесс обучения ставит ребенка в условия, требующие от него постоянных упражнений в произвольном внимании, волевых усилий для сосредоточивания. Активная деятельность на уроке, четкая организация его учителем — необходимые условия совершенствования внимания. Произвольное внимание развивается вместе с развитием общественно значимых мотивов учения, ростом осознания своей ответственности за успех учебной деятельности.

Формирование личности в младшем школьном возрасте

В младшем школьном возрасте при правильном воспитании складываются основы будущей личности. Новые отношения со взрослыми (учителями) и сверстниками (одноклассниками), включение в единую систему коллективов (общешкольный, классный, октябрятскую звездочку), включение в новый вид деятельности (учение) — все это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу, формирует характер, волю.

Моральное развитие. Конечно, моральное развитие и воспитание ребенка начинается задолго до поступления в школу. Но только в школе он ставится перед необходимостью соблюдать целую систему четких моральных требований и норм, правил поведения, определяющих и регламентирующих его поведение в школе, на улице, в общественных местах, которыми он должен руководствоваться в отношениях со взрослыми и сверстниками.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности.

Моральные понятия и суждения младших школьников заметно обогащаются от I к III классу, становятся более четкими, определенными.

Моральные суждения первоклассников обычно основаны на опыте собственного поведения и на конкретных указаниях и разъяснениях учителя и родителей. У учащихся II — III классов, помимо опыта собственного поведения (который, естественно, обогащается) и указаний старших (эти указания воспринимаются теперь более осознанно), сказывается и умение анализировать опыт других людей, и значительно большее влияние художественной литературы, детских кинофильмов. Это же характеризует и моральное поведение. Если дети 7—8 лет совершают положительные моральные поступки, чаще всего следуя прямым указаниям старших, в частности учителя, то третьеклассники в гораздо большей степени могут совершать такие поступки по собственной инициативе, не дожидаясь указания со стороны. Воля, темперамент и характер. Возрастная особенность детей, только что поступивших в школу, — общая недостаточность воли: младший школьник (особенно в 7—8 лет) еще не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Он может опустить руки при неудаче, потерять веру в свои силы и возможности. Младший школьник еще не умеет всесторонне обдумывать свои решения и намерения, принимает их торопливо, наспех, импульсивно. Недостаточная способность к волевому усилию сказывается в том, что ребенок порой отказывается от борьбы с трудностями и препятствиями, охладевает к делу, часто оставляет его незаконченным. Переделывать, совершенствовать свою работу он тоже не любит. Постепенно под влиянием систематического воспитания формируется умение преодолевать трудности, подавлять непосредственные желания, проявлять настойчивость и терпение, контролировать свои поступки.

В младшем школьном возрасте довольно отчетливо можно наблюдать проявления всех четырех типов темперамента. В главе «Темперамент» были описаны проявления этих типов и даны рекомендации, как учитывать особенности темпераментов младших школьников в учебно-воспитательной работе. При правильном воспитании есть полная возможность выправить

некоторые отрицательные проявления темпераментов: у холериков вырабатывать сдержанность, у флегматиков — активность и быстроту, у сангвиников — терпение и усидчивость, у меланхоликов — общительность и уверенность в себе. Воспитывая волю и характер у младших школьников, учитель приучает их управлять своим темпераментом.

Характер младших школьников также отличается некоторыми возрастными особенностями. Прежде всего дети импульсивны — склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, по случайным поводам, но подумав и не взвесив всех обстоятельств. Причина — потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения.

Младшие школьники, как правило, отличаются бодростью, жизнерадостностью. Они общительны, отзывчивы, доверчивы, справедливы. В ряде случаев ученики начальных классов обладают отрицательными формами поведения, к ним относятся, например, капризность, упрямство. Обычная причина их — недостатки семейного воспитания. Ребенок привык к тому, что дома все его желания и требования удовлетворялись, он ни в чем не видел отказа. Капризность и упрямство — своеобразная форма протеста ребенка против тех твердых требований, которые ему предъявляет школа, против необходимости жертвовать тем, что хочется, во имя того, что надо. Порой у детей проявляется лживость, причиной которой может быть буйная фантазия ребенка или желание скрыть свой дурной поступок из-за боязни наказания. Поскольку в младшем школьном возрасте характер еще только формируется, важно предупредить превращение этих часто временных, случайных психических состояний в черты характера.

Эмоции и чувства. Младшие школьники очень эмоциональны. Эмоциональность сказывается, во-первых, в том, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Все, что дети наблюдают, о чем думают, что делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение.

Во-вторых, младшие школьники (особенно ученики I и II классов) не умеют сдерживать чувства, контролировать их внешнее проявление, дети очень непосредственны и откровенны в выражении радости, горя, печали, страха, удовольствия или неудовольствия. В-третьих, эмоциональность младших школьников выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха.

Причиной глубоких эмоциональных переживаний у учащихся III и даже II классов могут быть и такие обстоятельства. Если ребенок считает, что его недооценивают, что он не занимает в классе положение, которое он, по его мнению, заслуживает, то он порой озлобляется. В таких случаях дети могут становиться недисциплинированными, несговорчивыми, обидчивыми, упрямыми, недоброжелательными. Чуткое отношение воспитателей, правильная организация деятельности ребенка и его взаимоотношений с товарищами помогают вывести ребенка из этого состояния. С годами у детей все больше развивается способность регулировать чувства, сдерживать их нежелательные проявления. Под влиянием обучения и воспитания развиваются высшие чувства, в частности моральные чувства — чувство долга, чувство советского патриотизма; ребенок постепенно начинает понимать, что такое Родина, много узнает о своей стране, о ее людях, природе. В доступной для ребенка форме у него растет и развивается чувство любви и уважения к Родине.

В младшем школьном возрасте успешно происходит и художественно-эстетическое развитие детей. Дети обычно очень интересуются рисованием, лепкой, пением, музыкой; на основе соответствующей деятельности и восприятия художественных произведений (стихотворений, музыки, картин, скульптур) у них формируются эстетические чувства.

Дружба и товарищество. Большие возможности открывает младший школьный возраст для воспитания коллективистических отношений. За

несколько лет школьник накапливает при правильном воспитании важный для своего дальнейшего развития опыт коллективной деятельности — деятельности в коллективе и для коллектива. Первоклассники еще не чувствуют себя частью единого коллектива, они в каком-то смысле обособлены и независимы, нередко у них можно заметить проявления отчужденности, завистливости, наивного хвастовства. Коллектив начинает складываться тогда, когда под влиянием специальной работы учителя дети впервые начинают проявлять доброжелательный интерес к успехам и неудачам, достижениям и ошибкам одноклассников, проявлять взаимопомощь, начинают относиться к учебной деятельности как к делу всего класса. Воспитанию коллективизма помогает участие детей в общественных, коллективных делах. Большое значение для формирования коллектива и коллективизма имеет организация октябрят, а затем и пионерская организация. Именно здесь ребенок приобретает основной опыт коллективной, общественно полезной деятельности.

Складывающиеся моральные нормы поведения в коллективе, чувства взаимопомощи и уважения друг друга переносятся и на личные дружеские и товарищеские отношения учащихся этого возраста, обогащаются так называемые *межличностные отношения*.

Показательны различия в характере дружбы у младших школьников разных классов. У учащихся 1 — II классов дружеские взаимоотношения еще недостаточно устойчивы, складываются по случайным и несерьезным мотивам. Спросите у школьника, почему он дружит с Петей или Олей: «Потому что живем в одном доме»; «Потому что сидим за одной партой»; «Потому что наши родители знакомы и ходят в гости друг к другу». Наблюдается быстрая смена друзей, смена симпатий и антипатий. Вчера Витя был друг, а сегодня «я с ним уже не вожусь». Сережа был абсолютно безразличен, а теперь, оказывается, он «мой самый лучший друг».

Самый младший школьник положительно или отрицательно оценивает друга преимущественно на основании того, *что* дружба может дать лично ему, *что* его друг делает для него. Требования, предъявляемые к другу, ребенок не всегда относит и к себе, он еще не осознает того, что дружба должна строиться на равенстве прав и взаимных обязанностей. Например, приходилось слышать такое высказывание: «Моя подруга Света очень хорошая, она не спорит со мной, она всегда со мной во всем согласна. Когда позову гулять или поиграть, она никогда не отказывается. А Женя была плохая подруга, все хотела делать по-своему, не уступала мне. Теперь я с ней не дружу». Такая односторонняя субъективно-эмоциональная оценка друга объясняется недостаточным опытом морального поведения первоклассника в коллективе. Дети этого возраста еще только входят в жизнь коллектива, они еще не научились строить отношения на взаимном уважении друг друга.

У школьников III класса опыт моральных взаимоотношений в коллективе богаче. На этой основе у ребят складываются более глубокие и прочные товарищеские и дружеские взаимоотношения, которые начинают играть все более значительную роль в формировании нравственных качеств характера. Дружеские чувства проявляются уже в стремлении быть полезным товарищу, в согласовании своих действий и поступков, начинают формироваться более интимные дружеские чувства, которые выражаются в сочувствии, в стремлении поделиться с другом радостями и горестями. Разлады и конфликты, как правило, переживаются детьми уже серьезно и глубоко.

Роль игры и труда в развитии личности. Хотя ведущая деятельность младших школьников — учение, игра занимает очень большое место в их жизни. Коллективные игры способствуют сплочению коллектива. Игра создает особого рода практику в поведении ребенка и таким образом способствует формированию ценных качеств личности.

Еще *Н. К. Крупская* и *А. С. Макаренко* отмечали, что игра воспитывает не только волю, организованность, находчивость, инициативность, что и само по себе важно, но создает коллектив, воспитывает чувство товарищества, «чувство локтя», умение руководствоваться в своем поведении интересами коллектива.

Велико воспитывающее значение и труда младших школьников. Труд в жизни дошкольника выступал главным образом в форме самообслуживания. Значение самообслуживания в полной мере сохраняется и в младшем школьном возрасте. Однако труд только на себя и для себя может сформировать и индивидуалиста, которому не будет никакого дела до нужд и интересов других людей. Поэтому очень важно постепенно включать учащихся в труд для других, для общей пользы, в доступные виды общественно полезной деятельности (уборка класса, пришкольных участков, спортплощадки, изготовление полезных предметов для младших детей, для воспитанников подшефного детского сада и т. д.). Дети постепенно осознают, что своим трудом они могут приносить пользу окружающим людям. Это вызывает у них гордость, радость и удовлетворение, уважение к труду, понимание роли труда в жизни людей.

Большое психологическое значение имеют и специальные занятия, но труду, но только в том случае, если дети не просто режут, склеивают, сшивают, пилят, строгают, а собственными руками изготавливают полезные и нужные предметы (елочные игрушки, указки, коробочки и шкатулки, рамки для фотографий и т. д.). Особенно важно посильное участие младших школьников в производительном труде взрослых. Сельские школьники, например, собирают колосья, охотно помогают взрослым в работе на фермах, ухаживают за птицей, молодняком домашних животных, с удовольствием работают на пришкольных участках. Целенаправленный труд формирует умение планировать предстоящие действия, находить наиболее рациональные способы их выполнения, осуществлять самоконтроль. Эти

общетрудовые умения необходимы для организации трудовой деятельности более высокого уровня в подростковом возрасте.

Интересы и способности. Первые годы обучения в школе — годы очень заметного развития интересов. И основной из них познавательный интерес, интерес к познанию окружающего мира, жадное стремление узнать больше. Развитие интересов идет от интересов к отдельным фактам, изолированным явлениям (I — II классы) к интересам, связанным с раскрытием причин, закономерностей, связей и взаимозависимостей между явлениями (III класс). Если основной вопрос первоклассников: «Что это такое?», то в более старшем возрасте типичными становятся вопросы «почему?» и «как?».

О широте и диапазоне интересов младших школьников свидетельствуют вопросы, заданные детьми 9 — 11 лет на специальном уроке: «Откуда дует ветер?»; «Почему самолеты не падают?»; «Как устроен атом?»; «Из чего делают пластмассу?»; «Когда умерли динозавры?»; «Почему на Южном полюсе вечные льды?»; «Сколько весит снежинка?»; «Может ли солнце погаснуть?»; «Почему люди умирают?»

С развитием навыка чтения быстро складывается интерес к чтению, к литературе с острой и занимательной фабулой, к сказкам, а затем и к книгам с несложным научно-фантастическим и приключенческим сюжетом. Формируется интерес к технике (преимущественно у мальчиков), причем к современной технике: ракетам, космическим кораблям, луноходу, автомобилям и самолетам новейшего типа. Ученики сельских школ заметно начинают интересоваться сельским хозяйством.

С середины II класса наблюдается дифференциация учебных интересов. Если первоклассники интересуются учением вообще, то ученик II класса подчеркнет, что ему интересно решать задачи или писать диктовки, интересны уроки рисования и т. п.

В связи с формированием интересов и склонностей начинают формироваться и способности школьников. Как правило, в этом возрасте еще рано говорить о сложившихся способностях, но уже выделяются ученики, проявляющие относительно высокий уровень способностей в области математики, литературного творчества, музыки, рисования. Основной путь развития способностей в младшем школьном возрасте — привлечение школьников в различного рода кружки. Итак, в младшем школьном возрасте под влиянием обучения и воспитания происходят серьезные сдвиги в психическом развитии детей, что подготавливает их к вступлению в самый сложный и потому ответственный период их жизни — подростковый возраст.

Глава 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА И СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА

Общая характеристика подросткового возраста

Основное направление развития. Подростковый возраст — это возраст от 10—11 до 15 лет, что соответствует возрасту учащихся IV—VIII классов. Ученики IV класса еще во многом напоминают младших школьников, а учащиеся VIII класса уже имеют многие черты, свойственные ранней юности.

Подростковый возраст называют переходным возрастом, потому что в течение этого периода происходит своеобразный переход от детского к взрослому состоянию, от незрелости к зрелости. В этом смысле подросток — полуребенок и полувзрослый: детство уже ушло, но зрелость еще не наступила. Переход от детства к взрослости пронизывает все стороны развития подростка и его анатомо-физиологическое, и интеллектуальное, и нравственное развитие, и все виды его деятельности: учебную, трудовую и игровую.

В подростковом возрасте серьезно изменяются условия жизни и деятельности школьника, что приводит к перестройке психики, ломке старых, сложившихся форм взаимоотношений с людьми. В IV классе школьники переходят к систематическому изучению основ наук. А это требует от их психической деятельности более высокого уровня: глубоких обобщений и доказательств, понимания более сложных и абстрактных отношений между объектами, формирования отвлеченных понятий. У школьника существенно меняется его общественная позиция, его положение в коллективе. Из «маленького», октябренька он превращается в «старшего», пионера, а потом и комсомольца» ученик начинает играть значительно большую роль в школе и семье, ему начинают предъявляться более

серьезные требования со стороны общества и коллектива, со стороны взрослых.

Анатомо-физиологическая перестройка организма. В подростковом возрасте происходит существенная перестройка всего организма подростка, которая отражается и в некоторых психологических особенностях. Это период *бурного* и в то же время *неравномерного* физического развития, когда происходит усиленный рост тела совершенствуется мускульный аппарат, идет интенсивный процесс окостенения скелета.

Прежде всего наблюдается резкий рост тела в длину: у девочек максимум прироста обычно приходится на 12 — 13 лет, у мальчиков — на 14—15 лет. Особенно интенсивно происходит рост скелета и конечностей в длину, а грудная клетка и таз отстают в развитии, отсюда впечатление угловатости, нескладности подростка. Это вызывает и некоторые психологические проявления — подросток осознает свою угловатость, стесняется ее, старается сгладить свою нескладность: принимает порой неестественные, вычурные позы. Даже добрая шутка по адресу его фигуры, позы или походки вызывает часто бурную реакцию — подростку непереносима мысль, что он смешон и нелеп в глазах других людей.

Наблюдается возрастное несоответствие и в развитии сердечно-сосудистой системы. Сердце значительно увеличивается в объеме, становится более сильным, работает более мощно, а диаметр кровеносных сосудов отстает в развитии. Это часто приводит к некоторым временным расстройствам кровообращения, повышению кровяного давления, напряжению сердечной деятельности, следствием чего являются наблюдающиеся у некоторых подростков головокружения, сердцебиение, головные боли, слабость, сравнительно быстрая утомляемость и т.д.

Указанные особенности развития сердечно-сосудистой системы и начало интенсивной деятельности желез внутренней секреции приводят

обычно к некоторым скоропроходящим нарушениям в деятельности нервной системы подростка. У него может наблюдаться повышенная возбудимость, раздражительность, вспыльчивость, которые иногда выражаются в склонности к бурным и резким реакциям типа аффектов. Нервная система подростка еще, но всегда способна выдерживать сильные или длительно действующие монотонные раздражители и под влиянием их часто переходит в состояние торможения или, наоборот, в состояние сильного возбуждения. Например, под влиянием многочисленных впечатлений, сильных нервных встрясок, неожиданной радости или огорчения, долгого ожидания волнующего события одни подростки становятся вялыми и безучастными, рассеянными; другие — раздражительными, нервными, нарушают дисциплину.

Конечно, отсюда не следует делать вывод, что подростковый возраст — это какой-то «инвалидный» возраст, что к подростку должно быть какое-то особенно бережное отношение. Наоборот, подростковый возраст — это возраст кипучей энергии, активности. Но учитывать указанные возрастные особенности при организации учебно-воспитательной работы необходимо.

Самый важный факт физического развития подростков — половое созревание, начало функционирования половых желез. Начало полового созревания в большой степени зависит от национально-этнографических и климатических факторов, а также от особенностей индивидуальной жизни (состояние здоровья, перенесенные болезни, питание, режим труда- и отдыха, окружающая обстановка и т. д.). С этими поправками начало полового созревания мальчиков можно отнести к 12—13 годам, девочек — к 11 — 12 годам. Большинство мальчиков созревают теперь в половом отношении к 15 годам, а девочек — к 13—14 годам. Несмотря на то, что организм к 13 — 15 годам становится половозрелым, говорить о физической, а тем более духовной, идейной, социальной, гражданской зрелости в этом возрасте, разумеется, нельзя.

Естественно и нормально появление у подростков в связи с половым созреванием до сих пор незнакомого им и в каком-то смысле неожиданного для них подового влечения и соответствующих мыслей, чувств, переживаний, специфического интереса к противоположному полу, к соответствующему содержанию книг, кинофильмов. Надо добиваться того, чтобы этот интерес не приобретал нездорового характера, не был связан с нежелательными психологическими проявлениями. Здесь очень важно соблюдать правильный распорядок жизни подростка, строгий режим его труда, сна, отдыха и питания, регулярно проводить занятия физкультурой и спортом. Важно переключить внимание подростков, направить их на иную, интересную и занимательную для них деятельность.

Учебная деятельность и труд подростка

Перестройка учебной деятельности. В подростковом возрасте существенно перестраивается характер учебной деятельности. Причем не только усложняется сама учебная деятельность: увеличивается количество учебных предметов, вместо одного учителя с классом работают 5—6 учителей, у которых разные требования, разный стиль ведения урока, разное отношение к учащимся. Главное, постепенно нарастающая взрослость подростка делает *неприемлемыми для него привычные младшему школьнику старые формы и методы обучения*. Если ученик еще недавно охотно слушал подробные объяснения учителя, то теперь подобная форма знакомства с новым материалом часто вызывает у учащегося скуку, равнодушие, явно тяготит его. Склонный ранее к дословному воспроизведению учебного материала, он стремится теперь излагать материал своими словами и протестует, когда учитель требует точного воспроизведения (формулы, закона, определения).

Расширение связей с окружающим миром, широкое всепоглощающее общение со сверстниками, личные интересы и увлечения также часто

снижают непосредственный интерес подростков к учению. Сознательно-положительное отношение ребят к учению возникает тогда, когда учение удовлетворяет их познавательные потребности, благодаря чему знания приобретают для них определенный смысл как необходимое и важное условие подготовки к будущей самостоятельной жизни. Однако здесь порой наблюдается расхождение: стремление к приобретению знаний может сочетаться с безразличным или даже отрицательным отношением к школьному учению. Это может быть своеобразной реакцией на те или иные неудачи в учении, на конфликт с учителем. Подросток обычно остро переживает учебные неудачи и из-за самолюбия иногда маскирует подлинное отношение к этим неудачам: делает вид, что к успехам в учении он совершенно безразличен и равнодушен.

Наиболее существенную роль в формировании положительного отношения подростков к учению, как показали исследования, играют идейно-научная содержательность учебного материала, его связь с жизнью и практикой, проблемный и эмоциональный характер изложения, организация поисковой познавательной деятельности, дающей учащимся возможность переживать радость самостоятельных открытий, вооружение подростков рациональными приемами учебной работы, являющимися предпосылкой для достижения успеха.

Развитие мышления. В процессе учения очень заметно совершенствуется мышление подростка. Содержание и логика изучаемых в школе предметов, изменение характера и форм учебной деятельности формируют и развивают у него способность активно, самостоятельно мыслить, рассуждать, сравнивать, делать глубокие обобщения и выводы. Доверие учителя к умственным возможностям подростка как нельзя больше соответствует возрастным особенностям его личности.

Основная особенность мыслительной деятельности подростка— нарастающая с каждым годом способность к абстрактному мышлению,

изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. Конкретно-образные (наглядные) компоненты мышления, но исчезают, а сохраняются и развиваются, продолжая играть существенную роль в общей структуре мышления (например, развивается способность к конкретизации, иллюстрированию, раскрытию содержания понятия в конкретных образах и представлениях). Поэтому при однообразии, односторонности или ограниченности наглядного опыта тормозится вычленение абстрактных существенных признаков объекта. Так, например, учащиеся IV—V классов иногда не узнают прямоугольного треугольника при положении прямого угла вверху, когда гипотенуза является основанием треугольника, путаются в хорошо знакомом им доказательстве при необычном построении чертежа.

Значение конкретно-образных компонентов мышления сказываются и в том, что в ряде случаев воздействие непосредственных чувственных впечатлений оказывается сильнее воздействия слов (текста учебника, объяснения учителя). В результате происходит неправомерное сужение или расширение того или иного понятия, когда в его состав приносятся яркие, но несущественные признаки, случайно запечатлевшиеся иллюстрации в учебнике, наглядном пособии, кадры учебного кинофильма.

Некоторые младшие подростки испытывают затруднения при необходимости абстрагироваться от наглядного значения слов и ориентироваться лишь на их грамматическую форму и на этом основании относят существительные *бег*, *ходьба* к глаголам, существительные *толстяк*, *красота* — к прилагательным, а слова *стоять*, *спать*, *молчать* и даже *ленисья* отказываются считать глаголами, так как «здесь нет никакого действия», т. е. школьники ориентируются на наглядное значение слова, а не на его грамматическую форму.

Развитие наблюдательности, памяти, внимания. 13 процессе учения подросток приобретает способность к сложному аналитико-синтетическому

восприятию (наблюдению) предметов и явлений Восприятие становится плановым, последовательным и всесторонним. Подросток воспринимает уже не только то, что лежит на поверхности явлений, хотя здесь многое зависит от его отношения к воспринимаемому объекту. Отсутствие интереса, равнодушие к материалу — и ученик поражает поверхностностью легковесностью своего восприятия. Подросток может добросовестно смотреть и слушать, но восприятие его будет случайным.

Существенные изменения в подростковом возрасте претерпевают память и внимание. Развитие идет по пути усиления их произвольности. Нарастает умение организовывать и контролировать свое внимание, процессы памяти, управлять ими. Память и внимание постепенно приобретают характер организованных, регулируемых и управляемых процессов.

В подростковом возрасте замечается значительный прогресс в запоминании словесного и абстрактного материала. Умение организовать мыслительную работу по запоминанию определенного материала, умение использовать специальные способы запоминания развито у подростков в гораздо большей степени, чем у младших школьников.

Развитие внимания отличается известной противоречивостью: с одной стороны, в подростковом возрасте формируется устойчивое, произвольное внимание, с другой — обилие впечатлений, переживаний, бурная активность и импульсивность подростка часто приводят к неустойчивости внимания, его быстрой отвлекаемости. Невнимательный и рассеянный на одном уроке («нелюбимом»), ученик может собранно, сосредоточенно, совершенно не отвлекаясь, работать на другом («любимом») уроке.

Лучший способ организовать внимание подростка связан не с применением учителем каких-либо особых приемов, а с умением так организовать учебную деятельность, чтобы у ученика не было ни времени,

ни желания, ни возможности отвлекаться на длительное время. Интересное дело, интересный урок способны захватить подростка, и он с увлечением работает весьма продолжительное время, не отвлекаясь. Активная познавательная деятельность — вот что делает урок интересным для подростка, вот что само по себе способствует организации его внимания.

Труд подростка. Как правило, подростки очень охотно трудятся. Во-первых, в этом выражается такая яркая возрастная черта, как активность подростков. Во-вторых, в серьезном труде они получают возможность реализовать формирующееся у них чувство взрослости, и этой возможностью ребята очень дорожат. В-третьих, труд обычно проходит в коллективе, а значение жизни и деятельности в коллективе для подростка весьма велико. Таким образом, трудовая деятельность подростков — это деятельность, в полной мере отвечающая их возрастным особенностям и потребностям. Наблюдающиеся случаи лени, уклонения от труда, игнорирования своих трудовых обязанностей, нерадивого отношения к трудовым поручениям есть исключительно следствие неправильного воспитания.

Участвуя в процессе труда, например в школьных мастерских, на пришкольных участках, подростки обогащают теоретические знания, труд становится для них новым источником знаний, ребята приобретают практические знания и умения. Труд дает возможность формировать у подростков навыки самостоятельного планирования, что непосредственно связано с развитием самостоятельности мышления. Поэтому важно, чтобы подростки не всегда получали готовые указания о способах выполнения и последовательности отдельных трудовых операций, а устанавливали это самостоятельно, разбирая полученное ими трудовое задание.

В коллективном общественно полезном труде у подростков формируются ценные качества личности: целеустремленность, коллективизм, настойчивость, трудолюбие, инициативность. В процессе труда у подростков

рождаются новые чувства: радость за свой труд, гордость за созданное, чувство удовлетворения от трудовых достижений.

Организации труда подростков следует уделять большое внимание. Это касается и труда в школьных мастерских, и работы на учебно-опытном пришкольном участке, и домашнего труда, и общественно полезного труда в его различных видах и формах. Если труд плохо организован, то у подростков пропадает интерес к труду, они безразлично или даже явно отрицательно относятся к нему.

Общественная оценка результатов труда подростков, если к тому же она исходит от работников шефствующих предприятий, рабочих-наставников, имеет огромное воспитательное значение.

Формирование личности в подростковом возрасте

Формируя личность подростка, учитель должен опираться на чрезвычайно характерное для подростка эмоционально окрашенное стремление активно участвовать в жизни коллектива. Приобретение опыта коллективных взаимоотношений прямым образом сказывается на развитии личности подростка. В коллективе развивается чувство долга и ответственности, стремление к взаимопомощи, солидарности, привычка подчинять личные интересы, когда это нужно, интересам коллектива. Мнение коллектива сверстников, оценка коллективом поступков и поведения подростка для него очень важны. Как правило, общественная оценка классного коллектива значит для подростка больше, чем мнение учителей или родителей, и он обычно очень чутко реагирует на дружное воздействие коллектива товарищей. Поэтому предъявление требований к подростку в коллективе и через коллектив — одни из путей формирования его личности.

Влечение подростков к коллективу нередко выражается в том, что они организуют уличные, дворовые компании. Большая часть этих групп

представляет собой устойчивые образования, которыми руководят более старшие ребята — юноши 17—20 лет. Конечно, далеко не все такие компании должны вызывать настороженное отношение со стороны воспитателей. Но, во всяком случае, необходимо присмотреться к ним, понаблюдать и постараться вовлечь их в сферу влияния общественных организаций.

Включение подростка в жизнь здорового, сплоченного, целеустремленного коллектива, вступление его в ряды пионерской, а потом и комсомольской организаций — важнейший путь формирования полноценной личности в этом возрасте. Каковы же особенности формирования личности в подростковом возрасте? Здесь, прежде всего, следует выделить ряд важнейших направлений, по которым идет развитие личности. Это интенсивное формирование и развитие: а) *нравственного (морального) сознания*, б) *самосознания*, в) *чувства взрослости* и г) *деятельности общения*.

Нравственные представления и понятия подростков. Одна из важнейших особенностей подросткового возраста — развитие нравственного сознания: нравственных представлений, понятий, убеждений, системы оценочных суждений, которыми подросток начинает руководствоваться в поведении. Если, будучи младшим школьником, он действовал чаще всего либо по непосредственному указанию старших (учителей и родителей), либо под влиянием случайных и импульсивных побуждений, то теперь для него основное значение приобретают собственные принципы поведения, собственные взгляды и убеждения. В зависимости от того, какой нравственный опыт приобретает подросток, какую нравственную деятельность он осуществляет, будет складываться его личность.

Если подросток приобретает положительный опыт нравственного поведения, если его нравственные представления и понятия складываются под правильным идейным руководством, то его отличает высокий уровень

нравственного сознания. Большая часть подростков правильно разбирается в доступных их возрасту нравственных понятиях: «Настойчивость — это когда человек берется за самые трудные дела, когда его не страшат неудачи и он все доводит до конца. Настойчивость может развиваться и в хорошем человеке и в плохом, но у плохого человека она служит для плохого дела, а у хорошего — для хорошего дела» (мальчик, 12 лет); «Гордость — это радость за успех, а не за превосходство над другими. Настоящей гордости не может быть, если ты работаешь хорошо, а твои товарищи плохо. Передовик труда гордится не тем, что он опередил других, а тем, что дал много продукции Родине» (девочка, 15 лет).

В тесной связи с формированием убеждений складываются и нравственные идеалы. Они служат своеобразным моральным эталоном, на который подросток равняет свое поведение. «Для меня идеал женщины — космонавт Валентина Николаева Терешкова — героиня, большая общественница, хороший работник, умная, красивая, хорошо одетая» (девочка, 14 лет); «Мой идеал — человек с большой волей, разносторонними знаниями, любящий свое дело, абсолютно честный и справедливый, и чтобы любил футбол и хорошо разбирался в нем» (мальчик, 14 лет).

В мечтах подростки проектируют свою будущую жизнь и деятельность, в мечте воплощается идеал, к которому они стремятся. Мечты наших подростков говорят об их стремлении активно участвовать в жизни страны.

Следует отметить, что моральные понятия и убеждения, формирующиеся у подростка стихийно, вне правильного идейного руководства, под влиянием неверно понятых фактов, книг, кинокартин, самостоятельного анализа поведения взрослых, могут быть ошибочными, незрелыми или искаженными и носить характер не только заблуждений, но и чуждых нам по духу моральных принципов. Приведем несколько примеров ошибочных высказываний подростков разного возраста: «Чуткость — это свойство

слабых и слабовольных людей, а настоящий мужественный человек должен быть не чутким, а прямым, холодным, грубоватым и резким»; «Показная и ненужная смелость — это исконно русская лихость и удалство, молодецкая удаль, когда человек ничего не боится и ни с чем не считается. Горький писал: «Безумству храбрых поем мы песню!»; «Вон Сергей Тюленин тоже девчонок за косы дергал, зря из окна прыгал, не слушался учителей, поэтому из него и герой вышел»; «Только мямли и подхалимы говорят мягким, вежливым и приветливым голосом»; «Я вот много наблюдал, размышлял и пришел к выводу: люди думают одно, а говорят другое. Где-то даже слышал, что язык человеку дан, чтобы скрывать свои мысли».

Распространенная в подростковом возрасте положительная оценка упрямства связана с неправильным представлением о принципиальности, независимости и самостоятельности — качествах, очень ценимых подростками: «Хочу быть самостоятельным и обходиться без чужих советов. В жизни не всегда будет у тебя советчик. Пусть плохо и глупо, зато делаю, как хочу». Другой подросток продолжает эту мысль: «Для меня дело, но в том, кто прав, а кто настоит па своем!» Оказывается, все дело в стремлении побеждать чужую волю. При этом не так важно, кто прав. В подростковом возрасте, когда человек складывается как личность, ему важно чувствовать себя взрослым, сознавать, что он может противостоять воле взрослого человека.

Один из старших подростков, нагрубивший учительнице, в беседе с директором полностью признал свою вину, но, когда от него потребовали извиниться перед учительницей, гордо заявил: «Я человек принципиальный: я в жизни никогда и ни перед кем не извинялся!»

Имея некоторые неправильные моральные понятия, ошибочно оценивая некоторые качества личности, стремясь к независимости и самостоятельности, неумело пытаясь проявить свою волю, подростки нередко намеренно культивируют и развивают у себя те качества, которые

объективно являются отрицательными. Учитель, воспитатель помогают преодолевать заблуждения, причем основное здесь — организовать правильный нравственный опыт подростка, в процессе которого он убеждается в справедливости и бесспорности усваиваемых им нравственных норм и в необходимости следовать этим нормам в повседневной жизни.

Самосознание и самооценка. Один из самых важных моментов в развитии личности подростка — формирование у него самосознания, потребности осознать себя как личность. У подростка возникает интерес к себе, своей внутренней жизни, качествам собственной личности, потребность в самооценке, сопоставлении себя с другими людьми. Он начинает всматриваться в самого себя, стремится познать сильные и слабые стороны своей личности. Потребность самосознания возникает из жизни, практической деятельности, определяется растущими требованиями взрослых, коллектива. У подростка возникает потребность оценить свои возможности, для того чтобы найти свое место в коллективе.

На первых порах в основе самосознания подростка лежат суждения о нем других — взрослых (учителей и родителей), коллектива, товарищей. Младший подросток словно смотрит на себя глазами окружающих. С возрастом, помимо этого, начинает сказываться тенденция самостоятельно анализировать и оценивать собственную личность. Но поскольку подросток еще не обладает достаточным умением правильно анализировать собственные личностные проявления, то на этой основе порой возможны конфликты, порождаемые противоречием между уровнем притязаний подростка, его мнением о себе и его реальным положением в коллективе, отношением к нему со стороны взрослых и товарищей.

На основе развития самовоспитания, роста требований к подростку, его нового положения в коллективе у подростка возникает стремление к *самовоспитанию*, к сознательному и целеустремленному развитию у себя положительных качеств и торможению отрицательных проявлений,

преодолению отрицательных черт, устранению недостатков. Однако сравнительно небольшой жизненный опыт, ограниченный кругозор часто приводят к тому, что самовоспитание подростка принимает наивные и чудаковатые (а порой и вредные для здоровья) формы: для развития воли ребята пытаются, например, перетерпеть боль, которую нарочно причиняют себе, заставляют себя прекратить чтение какой-нибудь книги на самом интересном месте, надолго задерживают дыхание и т. д. Один из подростков заявил, что он нашел «лучший способ развить у себя волю — это никогда, никому, ни в чем не уступать!» Отсюда понятно, как необходимо воспитателям помочь подросткам правильно разобраться в своих достоинствах и недостатках, указать на правильные пути самовоспитания, разумные формы самоконтроля за поведением.

Чувство взрослости. Важная особенность подросткового возраста — формирование центрального новообразования этого возраста, своеобразного чувства взрослости, когда подросток начинает считать, что он уже не ребенок, а становится взрослым, когда он осознает свою готовность жить в коллективе взрослых в качестве полноценного и равноправного участника этой жизни.

Сознание собственной взрослости возникает у подростка не случайно. Он замечает, как быстро увеличиваются его рост, вес, физическая сила и выносливость, замечает у себя признаки наступающей половой зрелости. Подросток начинает осознавать, что его знания, навыки и умения значительно расширяются, что кое в чем в этом отношении он превосходит многих взрослых, например своих родителей, а порой (в частных вопросах) и отдельных учителей. Наконец, подросток чувствует, что его участие в жизни взрослых людей становится значительно большим, он активно участвует в школьной общественной жизни. Переоценивая свои возросшие возможности, подростки нередко приходят к убеждению, что они уже мало чем отличаются от взрослых людей, и претендуют, чтобы и взрослые относились к ним как к

равным. Возникает противоречие между потребностью подростков участвовать в жизни взрослых в качестве полноправных членов и несоответствие этому их реальных возможностей.

Чувство взрослости вызывает стремление подростков к самостоятельности и известной независимости. Отсюда их чувствительность к оценке взрослых, их обидчивость, острая реакция на попытки взрослых (действительные или кажущиеся) умалить их достоинство, принизить их взрослость. Подросток добивается того, чтобы взрослые считались с его мыслями, уважали их.

Чувство взрослости проявляется и в стремлении подростков быть относительно независимыми от взрослых, и в наличии собственных взглядов и суждений, и в подражании внешнему облику и манере поведения взрослых. Отрицательные проявления чувства взрослости выражаются в том, что подростки склонны сопротивляться влиянию старших, часто не признают их авторитета, игнорируют, предъявляемые им требования, критически относятся к словам и поступкам родителей, учителей.

Воспитателям надо иметь в виду, что чувство взрослости — это здоровое и ценное в своей основе чувство. Поэтому его нужно не подавлять, а стараться ввести в правильное русло. Взаимоотношения с подростком надо постепенно и разумно перестраивать, признавая их права на относительно большую независимость и самостоятельность. Разумеется, все это должно быть в известных разумных пределах. Не может быть и речи о полной отмене руководства и контроля, так как подросток очень нуждается в твердом и постоянном руководстве со стороны взрослых. Подростков нужно освобождать от *мелочной опеки, излишнего контроля, навязчивой заботливости, назойливого руководства* — всего того, что было в какой-то" мере оправдано по отношению к дошкольнику или младшему школьнику. Надо отказаться от злоупотребления тоном категорических распоряжений и приказов, запугивающих требований. Речь идет не об отказе от твердых

требований вообще, а об отказе от грубых и резких их форм, оскорбляющих чувство собственного достоинства, самоуважения подростка.

Развитие эмоционально-волевой сферы и общения

Потребность в общении, дружба и товарищество. В подростковом возрасте очень ярко проявляется стремление к общению с товарищами, к жизни в коллективе сверстников, заметно развивается чувство личной дружбы, потребность в дружбе на почве общих интересов, увлечений, совместной деятельности. Исследования показали, что привлекательность школы для подростка порой определяется не столько возможностью учения, сколько возможностью общаться с широким кругом товарищей.

Понятия «товарищество» и «дружба» имеют различное содержание. Товарищество предполагает более широкий круг участников, психологическая основа его — чувство коллективизма, товарищеская спайка, атмосфера товарищеского сотрудничества. Дружба охватывает более узкий круг лиц, она более избирательна, интимна, предполагает чувство личной симпатии и тесное сближение подростков, привязанность друг к другу, доверительность отношений.

Мотивы дружбы с возрастом становятся глубже. Дружат не только потому, что сидят на одной парте или живут в ОДНОМ доме, как это часто бывает у младших школьников, а на почве общих интересов, увлечений, совместной деятельности, взаимного уважения, доверия и понимания, родственных взглядов и вкусов. Дружеские отношения в подростковом возрасте более устойчивы, носят эмоционально-напряженный характер. Прекращение дружеских отношений часто воспринимается очень болезненно.

Дружба подростков далеко не всегда носит положительный характер. Иногда она возникает на почве нездоровых интересов или увлечений,

совместного пустого времяпрепровождения. Наблюдается и паразитическая форма дружбы по расчету.

Говоря о дружеских отношениях подростков, необходимо отметить, что, хотя и не часто, но встречаются случаи дружбы мальчиков с девочками. Среди старших подростков порой возникает симпатия, влечение и даже первая влюбленность. К таким проявлениям надо относиться очень тактично и осмотрительно. Не следует запрещать дружить мальчику с девочкой, грубо высмеивать и бестактно относиться к зарождающемуся чувству. Надо тактично добиваться того, чтобы взаимное влечение побуждало подростков к хорошим делам, чтобы влияние друг на друга было только положительным, чтобы подросток под воздействием пробуждающегося чувства становился чище, лучше, скромнее.

Учителям (особенно классным руководителям) надо специально думать о половом воспитании подростков, тактично и ненавязчиво воспитывать у них правильное отношение к лицам другого пола, воспитывать благородство у мальчиков и женское достоинство у девочек. Не следует искусственно возбуждать интерес к соответствующим вопросам. Но если учитель видит, что в этом есть необходимость, то не надо занимать позицию постороннего наблюдателя. Большое значение имеют хорошо продуманные, тактичные индивидуальные беседы учителя с подростком в атмосфере доброжелательности, искренности, сердечности.

Развитие воли и характера. Заметно развиваются в подростковом возрасте волевые черты характера: настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности. Подросток в отличие от младшего школьника способен не только к отдельным волевым действиям, но и к осуществлению связанной единой целью многозвеньевой цепи волевых действий, т. е. к волевой деятельности.

Если младший школьник редко самостоятельно ставит перед собой задачи и цели, требующие воли для их достижения (обычно эти цели намечают, задачи ставят учителя родители), то подросток гораздо чаще сам ставит перед собой такие цели сам планирует деятельность по их осуществлению. Но недостаточность воли подростков сказывается, в частности, в том, что они далеко не всегда проявляют волю во всех видах деятельности: проявляя настойчивость в одном виде деятельности (например, спортивной), они могут не обнаруживать ее в других видах (например, учебной), обнаруживая волю в овладении математикой, не проявляют ее по отношению к иностранному языку и т. д.

Подростковый возраст — важный период характерообразования. Если до этого можно было говорить скорее об отдельных характерологических проявлениях, то в подростковом возрасте характер постепенно стабилизируется, становится устойчивым, нарастает способность управлять своим поведением. Однако в связи с особенностями физического развития следует отметить обычную для подросткового возраста повышенную возбудимость, которая в соединении с бурной энергией и активностью при недостаточной выдержке приводит нередко к нежелательным поступкам, нарушениям дисциплины, возне крикливости беготне. Разумеется, эти проявления нельзя считать неизбежными спутниками подросткового возраста. В хорошо организованных коллективах с твердыми требованиями руководителей и воспитателей картина поведения подростков несколько иная. Но бодрость и жизнерадостность в сочетании с активностью и инициативностью делают подростков, особенно мальчиков, подвижными, деятельными, шумливыми импульсивными.

Интересы и способности подростков

В процессе овладения основами наук вместе с обогащением жизненного опыта и расширением кругозора формируются и развиваются

интересы подростков, и прежде всего интересы познавательного характера (интерес к различным отраслям современной физики, астрономии, биологии), интерес к технике (особенно к ракетной технике и космическим аппаратам, новейшей авиационной технике, кибернетическим устройствам, в частности типа «роботов»). О широте и диапазоне интересов подростков свидетельствуют вопросы учащихся 12 — 14 лет: «Что такое жизнь?»; «Как доказать, что Вселенная бесконечна?»; «Сможет ли человечество победить старость?»; «Есть ли телепаты?». Очень видное место занимают интересы к спорту, шахматам, читательские интересы, интересы к кино, театру. Заметно развиваются общественно-политические интересы.

Интересы в подростковом возрасте часто приобретают форму серьезных увлечений, подлинной страсти, которая буквально захватывает школьников, нередко в ущерб всем другим занятиям.

Активная любознательность и любопытство, жадное стремление познать больше, характерные для подростков, могут породить разбросанность и неустойчивость их интересов. Наличие одновременно многих интересов, равно как и частая и неоправданная смена их, обычно приводят лишь к удовлетворению поверхностного любопытства, выработке легкого, несерьезного отношения к различным областям жизни. Поэтому правильно поступают те учителя, которые сдерживают подобную «любознательность». Однако в некоторых случаях подросток таким нутром (часто неосознанно) нащупывает свой основной, центральный, стержневой интерес как основу жизненной направленности и пробует себя в разных областях.

В подростковом возрасте могут наблюдаться и нездоровые увлечения, например низкопробной кинопродукцией, азартными играми. В этих случаях необходима активная и твердая единая позиция семьи и школы и настойчивое преодоление нездоровых увлечений, активное формирование положительных интересов и склонностей.

В связи с интересами и склонностями под влиянием учебно-воспитательной работы школы и внешкольных учреждений у подростков начинают формироваться и ярко проявляться способности. Раньше проявляются музыкальные, художественно-изобразительные, литературно-творческие способности. Серьезное и систематическое обучение математике ведет к формированию математических способностей. На основе изучения математики и физики очень заметно формирование у подростков-мальчиков конструктивно-технических способностей. На выставках детского технического творчества можно видеть сложные приборы с автоматическим управлением, действующие модели современного типа кораблей и самолетов, телефоны с двусторонней связью, самодельные приемники.

Задача учителей, во-первых, всемерно развивать уже проявившиеся способности, во-вторых, создавать условия для активного формирования интересов и способностей всех школьников.

К концу подросткового возраста (VIII класс) начинают формироваться интересы к определенной профессии. Это связано с тем, что многие подростки после окончания VIII класса идут в техникумы, профтехучилища. Однако представление о характере избираемых профессий у большинства школьников пока еще смутное, неопределенное, подростки плохо знакомы с теми требованиями, которые предъявляют различные профессии к человеку. Получая в школе широкое образование, трудясь в школьных мастерских и на пришкольных участках, в учебно-производственных комбинатах, лагерях труда и отдыха, совершая экскурсии на фабрики и заводы, знакомясь с литературой о профессиях, беседуя с представителями различных профессий, восьмиклассники сумеют выбрать профессию, учитывая государственные потребности, а также свои интересы, склонности и способности. Учителя же должны оказать старшим подросткам необходимую помощь в правильном выборе профессии.

Некоторые психологические особенности старшего школьника

65

Общая характеристика возраста. Старший школьный возраст, или, как его называют, ранняя юность, охватывает период развития детей от 15 до 17 лет, что соответствует возрасту учеников IX—X классов средней школы. К концу этого возраста школьник приобретает ту степень идейной и психической зрелости, которая достаточна для начала самостоятельной жизни, дальнейшего учения в вузе или производственной работы после окончания школы.

Старший школьный возраст — период гражданского становления человека, его социального самоопределения, активного включения в общественную жизнь, формирования духовных качеств гражданина и патриота. Личность юноши и девушки складывается под влиянием совершенно нового положения, которое они начинают занимать по сравнению с подростком, в обществе, коллективе. Положение старших в школе, активная работа в комсомольской организации, приобретение опыта серьезной общественной деятельности решающим образом сказываются на развитии личности учащихся IX—X классов.

К концу старшего школьного возраста юноши и девушки обычно достигают известной степени физической зрелости. Завершается характерный для подросткового возраста период бурного роста и развития организма, наступает относительно спокойный период физического развития, окончательно завершается половое созревание, выравнивается характерное для подросткового возраста несоответствие в росте сердца и кровеносных сосудов, уравнивается кровяное давление, устанавливается ритмичная работа желез внутренней секреции. Темп роста тела замедляется, заметно нарастает мышечная сила, увеличивается объем грудной клетки, заканчивается окостенение скелета. Однако полная физическая и психическая зрелость наступает у юношей и девушек немного позже. Лишь к 18 годам наступает необходимая степень физической, духовной, гражданской

зрелости, когда молодой человек получает право избирать и быть избранным. Юноша или девушка 18 лет признается обществом взрослым человеком.

Учебная деятельность и умственное развитие. Учебная деятельность старших школьников значительно отличается по характеру и содержанию от учебной деятельности подростков. Дело не только в том, что углубляется содержание обучения. Основное отличие в том, что учебная деятельность старшеклассников предъявляет гораздо более высокие требования к их умственной активности и самостоятельности. Для того чтобы глубоко усваивать программный материал, необходим достаточно высокий уровень развития обобщающего, понятийного мышления. Трудности, которые нередко испытывает в процессе учения старшеклассник, прежде всего связаны с неумением учиться в этих новых условиях, а не с нежеланием учиться.

Что касается отношения старших школьников к учению, то и здесь наблюдаются определенные сдвиги. Ученики взрослеют, обогащается их опыт: они сознают, что стоят на пороге самостоятельной жизни. Растет их сознательное отношение к учебе. Учение приобретает непосредственный жизненный смысл, так как старшеклассники отчетливо сознают, что необходимым условием полноценного участия в будущей трудовой жизни общества является наличный фонд знаний, умений и навыков, полученное в школе умение самостоятельно приобретать знания.

Следует отметить избирательное отношение старших школьников к учебным предметам. Значительно реже бывает одинаково ровное отношение ко всем учебным предметам. Подобное явление наблюдается и у подростков. Но есть одно существенное различие. Избирательное отношение к учебным предметам у подростков почти целиком определяется качеством, уровнем преподавания, личностью учителя. У старших школьников это также имеет место. Однако более важная причина избирательного отношения к учебным предметам уже иная — наличие у многих старшеклассников сложившихся

интересов, связанных с их профессиональной направленностью. На этой почве иногда наблюдается весьма нежелательное явление — старшие школьники интересуются двумя-тремя профилирующими по отношению к будущей профессии предметами при равнодушии и безразличии к остальным.

Характеризуя интересы старших школьников, прежде всего надо сказать, что именно в этом возрасте юноши и девушка обычно определяют свой специфический устойчивый интерес к той или иной науке, отрасли знания, области деятельности. Такой интерес в старшем школьном возрасте приводит к формированию познавательно-профессиональной направленности личности, определяет выбор профессии, жизненный путь юноши или девушки после окончания школы. Наличие такого специфического интереса стимулирует постоянное стремление к расширению и углублению знаний в соответствующей области: старший школьник активно знакомится с литературой по интересующему его вопросу, охотно занимается в соответствующих кружках, изыскивает возможность посещать лекции и доклады, встречаться с интересующими его людьми.

О широких и разносторонних интересах старших школьников свидетельствует большое количество научных и технических кружков всевозможного типа, массовое участие старших школьников в математических, физических, химических, биологических, исторических олимпиадах — районных, городских, областных, республиканских и всесоюзных (в последнее время очень популярными стали и телевизионные олимпиады), вечерах занимательной науки, викторинах, успех научно-популярной литературы и кинофильмов.

Все это предоставляет оптимальные возможности для развития способностей старших школьников. Надо сказать, что старший школьный возраст очень благоприятен для развития не только художественно-

изобразительных и музыкальных, но и математических, литературных, конструктивно-технических, научных способностей.

Разлитие познавательных интересов, рост сознательного отношения к учению стимулируют дальнейшее развитие произвольности познавательных процессов, умения управлять ими, сознательно регулировать их. В конце старшего возраста учащиеся в этом смысле овладевают своими познавательными процессами (восприятием, памятью, воображением, а также вниманием), подчиняя их организацию определенным задачам жизни и деятельности.

Под влиянием специфической для старшего школьника организации учебной деятельности существенно изменяется мыслительная деятельность старших школьников, характер их умственной работы. Все большее и большее значение приобретают уроки типа лекций, самостоятельное выполнение лабораторных и других практических работ, все чаще и чаще старшим школьникам приходится самостоятельно разбираться в изучаемом материале. В связи с этим их мышление приобретает все более активный, самостоятельный и творческий характер. Мыслительная деятельность старшеклассников характеризуется по сравнению с подростковым возрастом более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, нарастающей тенденцией к причинному объяснению явлений, умением аргументировать суждения, доказывать истинность или ложность отдельных положений, делать глубокие выводы и обобщения, связывать изучаемое в систему. Развивается критичность мышления. Все это предпосылки формирования теоретического мышления, способности к познанию общих законов окружающего мира, законов природы и общественного развития.

Развитие личности в старшем школьном возрасте. Как следствие постепенного приобретения опыта общественного поведения, роста морального сознания и социальных убеждений, изучения основ наук в школе, формирования теоретического мышления у старших школьников

начинает складываться мировоззрение. Только в отношении старшего школьного возраста можно серьезно говорить о формировании подлинно научного коммунистического мировоззрения — для этого необходима определенная степень моральной, интеллектуальной, психической зрелости.

В процессе формирования мировоззрения большую роль играет комсомольская организация. Она позволяет старшему школьнику получить необходимый опыт общественно полезной деятельности и что очень важно, выводит ее за пределы школы. Общественная деятельность комсомольца не замыкается рамками школы, следовательно, он в гораздо большей степени приобщается к деятельности на пользу общества к деятельности имеющей большое общественно-политическое значение.

Что касается особенностей развития личности, то следует отметить следующее: самосознание старших школьников приобретает качественно новый характер, оно связано с потребностью осознать и оценить морально-психологические свойства своей личности уже в плане конкретных жизненных целей и устремлений. Если подросток оценивает себя применительно к настоящему, то старший школьник применительно к будущему.

Специфическая черта нравственного развития в старшем школьном возрасте — усиление роли нравственных убеждений, нравственного сознания в поведении. Именно здесь формируется умение выбирать правильную линию поведения в различных условиях и обстоятельствах, потребность поступать, действовать в соответствии с собственным моральным кодексом, со своими нравственными установками и правилами, сознательно руководствоваться ими в своем поведении.

Старшеклассники в сравнении с подростками гораздо глубже осознают и понимают нравственные качества личности разбираются в тончайших оттенках соответствующих понятий: «Честным нельзя назвать человека,

который в жизни не совершил ничего плохого, но равнодушно проходил мимо бесчестных поступков других»; «Чуткость не только умение увидеть нужду человека и оказать ему помощь, но и умение почувствовать, какая именно помощь необходима, умение оказать эту помощь тактично, так, чтобы не обидеть человека».

Однако в отдельных случаях в результате неправильного воспитания, влияния людей — носителей пережитков и предрассудков старого общества или уродливых форм «современного» поведения — у некоторых юношей и девушек могут сложиться нравственные заблуждения и предубеждения и даже чуждые нашему обществу моральные принципы и установки, определяющие проявления моральной распущенности, цинизма, неуважения к окружающим, нездорового скептицизма, эгоизма. Общественно-трудовая жизнь в здоровом, целеустремленном, требовательном коллективе, активно воздействующем на своих членов, обычно перестраивает сознание и поведение таких юношей и девушек.

Чувство взрослости в старшем школьном возрасте, с одной стороны, становится глубже и острее. Старшие школьники еще менее, чем подростки, склонны мириться с принижением их взрослости, с отношением к ним как к «маленьким». С другой стороны к концу этого возраста, по мере приближения к объективной взрослости, оно трансформируется в своеобразное чувство самоутверждения, самовыражения, проявляющееся в стремлении выразить свою индивидуальность. Если раньше, в подростковом возрасте, школьник стремился, чтобы его признали взрослым, стремился встать рядом со взрослыми, ничем не отличаться от них, то теперь он хочет, чтобы признали его индивидуальность, своеобразие, самобытность, оригинальность, его право чем-то выделяться из общей массы взрослых. Отсюда и утрирование моды, показное увлечение абстрактным искусством, вызывающие формы поведения.

Трудовая деятельность и выбор профессии старшими школьниками

Под влиянием ближайшей перспективы перехода к самостоятельной трудовой жизни формируется характерная для старшего школьного возраста направленность на будущее. Старший школьный возраст — это возраст жизненно-трудового самоопределения. В этом возрасте начинаются серьезные поиски трудового призвания, возникает стремление наметить свою будущую профессию. Важное значение в этой связи имеют более высокие формы организации общественно полезного и учебного труда в старшем школьном возрасте. Учебный труд в межшкольных учебно-производственных комбинатах (УПК) и учебных цехах предприятий, постоянное деловое общение с представителями шефствующих предприятий, производителями-наставниками, получившая название «пятой, трудовой, четверти» работа девятиклассников в колхозах а совхозах летом — все это придает совершенно иной характер трудовой деятельности старших школьников. Она приобретает характер производительного труда, в процессе которого формируются любовь и уважение к труду в сфере материального производства. Познается новое чувство — чувство создателя, дающее школьнику радость и глубокое удовлетворение, основанное на сознании того, что его труд направлен на решение государственной задачи, поставленной перед производством. Такого рода трудовая деятельность помогает правильному и твердому выбору профессии старшеклассниками.

Подавляющее большинство выпускников школы более или менее четко намечают свое будущее. Но значительное число их ко времени окончания школы так и не определяют свой жизненный путь. А отсутствие ясно осознанной линии в вопросах профессионального самоопределения может привести к сложным переживаниям, связанным с разочарованием в выбранной профессии, тяжелым внутренним конфликтам. Это связано с большими издержками и для молодого человека, и для общества. Здесь

отрицательно сказывается еще не преодоленная окончательно односторонняя психологическая установка на приобретение после окончания школы только высшего образования — если это не удастся осуществить, то часто наступает состояние растерянности и безразличия к будущему. Старшие школьники не могут правильно ориентироваться в профессиях и по той причине, что о большинстве профессий они пока еще ясного представления не имеют. Не знают и того, какие требования предъявляет данная профессия к человеку, каких качеств она от него требует.

Некоторые профессии высоко оцениваются подавляющим большинством старшеклассников, социальный престиж этих профессий в их глазах очень велик. Другие профессии оцениваются низко, социальный престиж их чрезвычайно мал, например, престиж профессий сферы обслуживания (продавцы, работники общественного питания, работники коммунальных предприятий, портные и швеи), а также таких профессий, как счетовод, делопроизводитель, бухгалтер. Но эта престижность профессий никак не соответствует их реальному значению для общества, народного хозяйства нашей страны.

Нужна специальная работа школы, проводимая совместно с инспекторами по трудовому обучению, воспитанию и профессиональной ориентации при отделах народного образования и комиссиями по профориентации и трудоустройству при Советах народных депутатов, чтобы правильно ориентировать старшеклассников в профессиях, привить им любовь и уважение к рядовым, производственным профессиям, повысить социальный престиж ряда необходимых государству профессий. Здесь нужна настойчивая и умелая пропаганда этих профессий, показ их высокой общественной пользы и творческого характера.

**Часть II. ПСИХОЛОГИЯ И РАССТРОЙСТВА
ЛИЧНОСТИ¹**

¹ <http://www.psychiatry.ru/lib/55/book/92/chapter/3>

Представления о личности

Личность—совокупность психических свойств, включающая динамические тенденции, особенности темперамента и аффективности, способности, характер и определяющая направление деятельности, индивидуальные возможности и поведение (Рубинштейн, 1946).

Динамические тенденции личности. Это ее потребности, интересы, склонности, идеалы и ценности, а также установки. Потребности—«нужда» организма в том, без чего нормальное его функционирование невозможно. У человека существует сложное и иерархически организованное единство различных потребностей, как врожденных (потребности в пище, безопасности и др.), так и приобретенных (потребность в труде, общении, интеллектуальные и эстетические потребности и др.). Момент зарождения или актуализации той или иной потребности субъективно определяется как неясное, смутное, беспредметное состояние внутреннего напряжения — влечение; с момента осознания объекта потребности оно становится стремлением. Интересы — состояние сосредоточенности на объекте потребности, желание ближе познакомиться с ним, глубже его понять. Склонность — направленность на определенный вид занятий, потребность в каком-либо определенном виде деятельности. Поведение человека во многом определяется имеющимися у него представлениями о долге, обязанностях, о нравственных нормах или, другими словами, идеалами личности. Личностные ценности — представления об объектах или видах деятельности, связанных с удовлетворением основных потребностей и смыслом жизни индивида. Установка — состояние мобилизованности, готовности к какому-либо виду деятельности, отражающее упрочившееся отношение человека к существующим проблемам и явлениям действительности. Весьма существенным компонентом личности являются способности. Различают общую способность и специализированные ее виды. Первая представляет

собой ту степень продуктивности, которую субъект обнаруживает в процессе обучения и приобретения навыков в целом. Специальные виды одаренности являются формой выражения общей способности, получившей преимущественное развитие в том или ином направлении.

Темперамент. Характеристика силы и подвижности основных нервных процессов: возбуждения и торможения. Темперамент выражается такими психологическими свойствами, как впечатлительность и импульсивность. Впечатлительность — это глубина и прочность следов внешних воздействий на психику. Импульсивность характеризует ту степень легкости, с какой возникающие побуждения к деятельности реализуются в поведенческие акты. К числу важнейших сторон личности относятся также врожденные особенности аффективной сферы, влияющие на интенсивность, продолжительность и общую направленность эмоциональных реакций и колебаний настроения.

Характер. Сложившиеся и упрочившиеся навыки поведения, то, что определяет постоянство и конкретный характер поступков в той или иной ситуации («характер»—«чеканка»). В характере, таким образом, находят внешнее, практическое выражение потребности, интересы, идеалы и другие стороны личности.

Структура личности может быть представлена в виде иерархически построенной системы ряда уровней (свойств, качеств): биологического, индивидуально-психологического, социально-психологического и духовного. Биологический уровень представлен врожденными и формирующими в первые месяцы жизни после рождения качествами, такими, как типы телесной конституции, психомоторики и психосоматического реагирования; влечения, темперамент, задатки, общее отношение к себе и внешнему миру (экстраверсия или интроверсия), аффективная установка, эмпатия, активность, контактность и способность к формированию привязанностей. Индивидуально-психологический уровень характеризуют особенности инструментальных психологических функций: внимания, памяти, мышления

и т. д. Социально-психологический уровень образован из качеств, отражающих влияние социальных структур на человека: лидерство, конформность, способность к сотрудничеству, партнерству, ролевое поведение. Высший, духовный уровень образуют представления человека о ценностях и идеалах, стремление к самоактуализации, смыслу жизни. Каждому уровню свойствен определенный тип преобладающей мотивации. Биологический — определяется врожденными динамическими тенденциями; индивидуально-психологический — эгоцентрическими, то есть направленными на самого себя; социально-психологический — социальными потребностями, отражающими интересы той или иной группы; духовный — стремлениями к реализации собственных представлений о ценностях, а в субъективном плане — осуществлению высших ценностей жизни. У конкретного человека каждая из упомянутых инстанций личности может определять направленность его поведения. Деятельность нижележащих уровней личности по принципу иерархии находится под контролем любой из вышеразположенных, если она является источником мотивации.

Индивидуальное развитие проходит ряд этапов, каждому из которых соответствует доминирование в это время одного из упомянутых уровней организации личности. В момент рождения и короткое время после него (первые месяцы жизни) — это биологический этап, преформированный генетическими программами. На втором этапе личностного развития (до 10—11 лет) преобладает эгоцентрическая структура функционирования личности. Ее развитие определяется не только врожденными, но и внешними, в первую очередь семейными влияниями. Третьим является этап развития социальных качеств и решающее значение приобретает воздействие социальных структур, в которые включена личность. Он завершается к 18—20 годам. Последним является этап созревания сущностных, духовных инстанций личности. В основном, этот этап завершается к 40—45 годам жизни, когда человек достигает вершины развития и обретает, наконец, свое подлинное лицо (или становится ясно, что ничего такого у него нет и уже

никогда не будет). В этот период основное значение в развитии имеет внутренняя работа над осмыслением жизни и от самого человека зависит, кем он в конце концов станет, здесь он действительно создает себя сам.

Индивидуальное развитие может завершиться на любом из промежуточных этапов, так что постоянно существует риск задержки развития и формирования в том или ином отношении незрелой личности. При психическом заболевании этот процесс нередко протекает в обратном порядке, приводя тем самым к последовательной регрессии личности. Старение личности, по-видимому, также может быть описано в терминах регрессии. Регрессия личности возможна в любом возрасте. В детской психопатологии специально выделяется класс клинических явлений, объединяемых понятием «регрессивные синдромы» (в возрасте от 1 до 7 лет). Это утрата навыков ходьбы, речи, опрятности, утрата коммуникативных элементов речи, мутизм, появление эхо-синдрома Вернике (эхолалия, эхокинезия, эхомимия), атетоидные и стереотипные движения. У взрослых пациентов это появление в психическом облике черт ювенилизма, детскости, что считается особенно характерным для шизофрении. Регресс может быть очень глубоким, «эстолько, что больные становятся крайне неряшливыми, неопрятными, запущенными — симптом Диогена. Некоторые пациенты собирают всякий хлам, превращая свои квартиры в свалки — симптом Плюшкина. В психологическом плане регрессия — способ защиты личности от непосильных для нее внешних требований. Пациент не справляется с трудностями жизни из-за недостатка психической энергии, необходимой для сложно организованного поведения. В связи с этим он «плывет по течению» — симптом дрейфа, считающийся характерным признаком шизофрении. Аналогичное явление наблюдается, однако, и при других заболеваниях (алкоголизм, наркомании, органические процессы).

Весьма сложной является проблема типологии личности. Анализ противоречивой литературы на эту тему позволяет выявить следующую закономерность. Существуют разные системы типов личности, каждая из

которых претендует на универсальность, но фактически все они ориентированы лишь на какой-то один из упомянутых уровней или инстанций личностной структуры. Так, типологии, основанные на учете особенностей сложения тела (Кречмер, Шелдон), гормональной конституции (Брегман), темперамента (Павлов), апеллируют к органическому слою личности. Личностные типы К. Юнга —экстраверты и интроверты — построены на базе первичных психологических свойств, а система И. П. Павлова — художественный, мыслительный и средний типы — психологических качеств. Классификация К. Леонгарда основана на разных критериях, вернее на их смешении, отчего она выглядит противоречивой. Тем не менее она адресована, в основном, эгоцентрическому уровню личности. Система «жизненных форм» Э. Шпрангера принимает во внимание лишь духовные ориентации личности. Типология соматических профилей личности Данбар акцентирует внимание на психологических и социальных свойствах личности, имеющих, как предполагается, непосредственное отношение к особенностям психосоматического реагирования.

Попыток интегрировать столь разные подходы к разграничению типов личности до сих пор, кажется, никто не предпринимал и трудно представить себе тот руководящий принцип, на основе которого их можно бы осуществить.

И, наконец, еще очень важным является вопрос о формулировании критериев здоровой, нормальной и незрелой или «невротической» личности. Примечательно, что этот вопрос возник лишь в рамках гуманистического направления психологии личности. И это не случайно, как нам кажется, потому, что в других направлениях психологии личность представляется изначально ущербной, поскольку рассматривается без того главного качества, который отличает собственно человека от «голой обезьяны» или общественного, говорящего животного — его духовного ядра, ответственности и свободы, его стремления к осмысленной жизни.

Наиболее полное определение того, что представляет собой здоровая, зрелая личность, принадлежит, на наш взгляд, А. Маслоу. Характерными чертами самоосуществляющейся личности автор считает следующие:

- действенное (эффективное) восприятие реальности и уверенная ориентировка в ней;
- согласие со своим собственным «Я», с другими индивидуумами и природой;
- спонтанность, как способность ценить искусство, веселое времяпрепровождение, способность к активной целеустремленности. Зрелая личность не угнетена условиями и умеет испытывать высшие переживания;
- способность решать те или иные задачи, погружаться в проблемы, не занимаясь при этом собой;
- внутренняя свобода. Нуждаясь в уединении, человек, обладающий внутренней свободой, склонен к дружбе и выявляет в достаточной степени свои привязанности, которые при этом не назойливы и не содержат в себе собственнических тенденций;
- относительная независимость от культурных условностей и условностей своей среды (лесть или критика не коверкает их основной линии жизни и развития);
- постоянная свежесть оценок;
- неограниченность умственного горизонта и искренний интерес к «последней сущности вещей» — фактор религиозной зрелости;
- социальное чувство (расположенность к другим, сочувствие к близким);
- способность устанавливать необычайно тесные, глубокие личные связи избирательного характера, то есть способность уважать каждое человеческое существо потому, что он человеческий индивид;
- этическая определенность — четкое различие справедливости и несправедливости в повседневной жизни;
- понимание юмора (невраждебное отношение к юмору);,

— продуктивность, способность накладывать индивидуальную печать на свои дела.

Невротической личности, следовательно, свойственны противоположные черты, из которых можно упомянуть отсутствие реализма, индивидуальности, тенденции к саморазвитию, социальные и личные проблемы, обусловленные сосредоточенностью на себе, дезинтеграцию.

Кроме того, невротическую личность отличает система психологической защиты, которая стоит на пути реалистического восприятия окружающего и оценки собственного «Я». Из двух возможностей — изменить себя и ситуацию или сохранить иллюзорные представления о себе, невротик предпочитает последнее. В отечественной психологии и психиатрии невротические личности принято разграничивать на акцентуированные и психопатические. Описания тех и других сходны, четких критериев отличия между ними нет.

Расстройства личности

Психопатические состояния. Характеризуются глубокими, тотальными и стойкими нарушениями структуры личности («дисгармония личности»), клинически выражающимися неправильными, неадекватными реакциями и поступками («бред поступков») в ответ на различные требования жизни, нарушениями поведения и адаптации в социальной среде при наличии формально сохранных мнестико-интеллектуальных функций.

Общепринятой типологии психопатических состояний не существует из-за их богатства и многообразия. Ниже представлены краткие описания наиболее часто встречающихся психопатических и психопатоподобных состояний, основывающиеся на принципе выделения ведущих, облигатных для соответствующей психопатической личности характерологических черт.

Эксплозивный (взрывчатый) тип психопатической личности. Характеризуется повышенной аффективной возбудимостью, чрезмерной

силой эмоциональных реакций и крайней импульсивностью. Можно определить это как склонность к состояниям физиологического и патологического аффекта. По различным, порой незначительным поводам возникают бурные аффективные разряды с резким двигательным возбуждением, аффективным сужением сознания и нередко в сопровождении разрушительных либо агрессивных действий, направленных на окружающих или на самого себя — «это лица, которые сотрясают по очереди семью, школу, армию и, наконец, работу». Им свойственны также мрачность, угрюмость, периодически возникающие непродолжительные дисфории, жестокость, неуступчивость. Активные, энергичные, они неспособны вместе с тем к длительной целенаправленной деятельности и подолгу не удерживаются на работе, чему препятствуют, кроме того, неизбежные конфликты. Типичными являются расторможенность, чрезмерная сила и напряженность влечений, нередко склонность к рискованным предприятиям, перверсиям, сексуальным эксцессам, вследствие чего криминальный анамнез и деструктивное влияние уголовной среды нередко дополняют их биографию и психический облик. Данный тип психопатии чаще имеет органическую природу.

Истерический тип психопатической личности. Его характеризует прежде всего потребность находиться в центре всеобщего внимания, «жажда признания», и очевидное несоответствие между чрезмерной претенциозностью, желанием выделиться среди окружающих и действительными, явно недостаточными для этого ограниченными возможностями. Это люди неглубокие, поверхностные, неорганизованные, лишённые твердых и реалистических взглядов на жизнь, гармонической и адекватной системы личностных ценностей. Поведение их обращает внимание театральностью, ходульностью, экстравагантностью, непостоянством, отсутствием простоты и искренности. О таких говорят, что они стремятся выглядеть гораздо значительнее, чем являются на самом деле, пережить больше, чем они в состоянии пережить, что скорее они «хотят

казаться, а не быть». Истерикам свойственны также завистливость, скандальность, лживость, отсутствие прочных привязанностей, неспособность разграничивать действительность и вымысел, эксцентричность в манерах, одежде, вкусах и увлечениях, нарциссизм и склонность к реакциям бегства в болезнь, которая превращается в подобие щита, отражающего непосильные для них требования жизни. Формирование истерической психопатии в значительной, если не определяющей мере связано с неблагоприятными семейными условиями (воспитание кумира, любимчика).

Астенический тип психопатической личности. Этот тип отличает неспособность к длительному физическому, эмоциональному и интеллектуальному напряжению, повышенная утомляемость, истощаемость, недостаток выносливости. Как правило, наблюдается неуверенность в своих силах, боязливость, малодушие, конфузливость. Характерна обостренная впечатлительность, чрезмерная хрупкость, повышенная ранимость. Астеникам, вместе с тем, присуще чувство уязвленного самолюбия и связанные с ним раздражительность, а также частое появление депрессивных реакций, отражающих сознание собственной несостоятельности. Чувство неполноценности имеет в своей основе несоответствие между высоким уровнем притязаний (желаемых достижений) и низким уровнем ожидания (адресованных к себе требований). Нередко психопатические личности данного типа обращают на себя внимание постоянной озабоченностью своим здоровьем, склонностью к ипохондрическим и фобическим реакциям, возникающим даже при незначительном недомогании. Упомянутые особенности личности астеников иногда могут маскироваться такими вторичными компенсаторными образованиями, как заносчивость, развязность, напускная суровость, подчеркнутая независимость, связанными с активацией механизмов психологической защиты. Компенсация может быть избыточной и порождать проблемы в межличностных отношениях

(гиперкомпенсация). Генезис астенической психопатии скорее связан с органическими причинами.

Психастенический тип психопатической личности. Он характеризуется постоянно повышенным уровнем тревожности — «как бы чего не вышло», — крайней нерешительностью, мнительностью, бесконечными сомнениями в правильности своих наблюдений, выводов, решений и поступков, никогда не покидающим беспокойством за благополучный исход любого дела. Склонность к преувеличению действительно имеющихся трудностей и проблем («из мухи делать слона»), опасениям и тревожным предчувствиям позволяет называть психастеников людьми, «вся жизнь которых является героическим примером неустанной и бесплодной борьбы с самим собой». Психастенический склад личности часто способствует формированию и фиксации невротических расстройств, в клинической картине которых преобладают разнообразные навязчивости. Компенсаторными характерологическими особенностями нередко становятся утрированный педантизм, мелочная исполнительность, скрупулезное точное следование различным требованиям и предписаниям, категоричность и бескомпромиссность в вопросах морали и этики, мечтательность. В этом находят выражение различные защитные стратегии, в частности, отрицание реальности, идентификация. Происхождение психастенической психопатии связано в первую очередь с врожденными факторами.

Аутистический или шизоидный тип психопатической личности. Он характеризуется признаками врожденной эмоциональной недостаточности, выражающейся слабой откликаемостью, холодностью, сниженной потребностью в контактах и узким кругом привязанностей. Шизоиды могут «любить человечество», но редко проявляют глубокие и непосредственные чувства к кому-либо из окружающих людей. Интересы оторваны от реальной повседневной действительности, нередко однобоки, странны и непонятны, взгляды, суждения и оценки зачастую очень далеки от общепринятых, оригинальны, необычны. Шизоиды — это интроверты с изначально

присущей им недоверчивостью к внешнему миру, боязнью нового, дистанцированием от всего непривычного для себя, с трудностями присвоения. Интравертированность позднее обрывает склонностью к спекулятивным умозрительным схемам, через призму которых шизоиды воспринимают и оценивают реальный мир. Это можно сравнить с интеллектуализацией — механизмом психологической защиты, скрывающем ощущение уязвимости и неуверенности в себе посредством отвлеченных рассуждений. Частой особенностью шизоидной личности является своеобразная диссоциация между рафинированной интеллигентностью, утонченностью и явлениями моторного недоразвития — шизоиды большей частью неловки, неуклюжи, угловаты, их движениям недостает естественности, плавности, непринужденности, мимика лишена живости и ограничена набором стандартных выражений, голос мало модулирован, плохо вырабатываются мануальные навыки. Вместе с тем корковая моторика может быть развита нормально и даже превосходно — среди шизоидов встречаются одаренные скрипачи, пианисты, высококвалифицированные мастера ручного труда. Наблюдается также несоответствие между тонкой, обычно избирательной эмоциональной чувствительностью, сенситивностью и аффективной тупостью, «деревянностью», холодностью. Вообще шизоиды — люди крайних чувств и эмоций: они либо восхищаются, либо ненавидят. Отмеченная полярность аффективной жизни шизоидов, — так называемая психоэстетическая пропорция, — лежит, по мнению Е. Кречмера, в основе шизоидного темперамента. Шизоидам свойственны, кроме того, упрямство, ригидность, бескомпромиссность, неспособность к эмпатическому сопереживанию.

Психопатия шизоидного склада обусловлена конституциональными факторами, хотя эта ее трактовка не может быть принята без оговорок.

В детской психопатологии глубокая шизоидизация личности рассматривается в рамках синдромов раннего детского аутизма (Каган, 1981; Козырев, 1985). Важнейшими проявлениями детского аутизма считают

обеднение эмоциональной сферы (аффективная блокада), ослабление привязанностей, стремление ребенка к уединению, страх всего нового (неофобия), боязнь всякого рода перемен в привычной обстановке (феномен тождества), медленное формирование чувства собственности, то есть присвоения или включения в сферу принадлежности к «Я» различных объектов (аналог деперсонализации). Типичны некоторые особенности моторного развития (неловкость, необычный характер поз и движений, стереотипно повторяющиеся причудливые движения). Дети предпочитают странные игры, задают заумные вопросы. Так, девочка вырезает из книг картинки, играет только ими. Или раскладывает книги по всему полу и играет над ними конструктором. Часто играет пальцами: указательный изображает голову воображаемого персонажа, а два соседних — его руки. Играет одна, запирает двери, никого к себе не впускает и при этом очень громко разговаривает, кричит. Аутичные дети играют посудой, обувью, пуговицами, банками, железками и прочими вещами. Используют и игрушки, но редко, а иногда очень привязаны к ним. Так, мальчик не расстается с плюшевой собачкой, берет её в школу, в постель, ставит на телевизор, когда его смотрит, гуляет и делает с ней уроки. Часты игровые перевоплощения. Так, в течение месяца девочка просит не называть ее по имени, считая себя Изаурой. Или представляет себя конем, при этом скачет, подражает его ржанию, отказывается говорить. Некоторые дети не любят своего имени, не отзываются, когда их зовут по имени, сердятся, просят звать другим именем. Встречаются различные нарушения речи (неологизмы, эхолалия, фонографизмы, речевые стереотипии, задержка коммуникативной функций речи, сочетание взрослых форм и лепетной речи, антипатия или, напротив, непонятное предпочтение по отношению к отдельным фонемам и словам). Возникают проблемы с использованием личных местоимений, разграничением живых объектов от неодушевленных, половой идентификацией. Дети не склонны подражать близким, не повторяют в играх наблюдаемые в жизни семьи ситуации. Выявляются различные нарушения

вегетативной регуляции, сна, аппетита, аллергические реакции, избирательное отношение к пище. Аутистические тенденции иногда прослеживаются с первых месяцев жизни. Так, дети неохотно берут грудь и скоро от нее отказываются. Не реагируют на нежное обращение, но успокаиваются, когда им причиняют боль. Не тянутся «на ручки», а когда их берут, не обнаруживают признаков «комплекса оживления» — радости, улыбки, лепета, прекращения плача. Отсутствует «феномен постуральной адаптации» — удобной позы, которую ребенок принимает, когда его берут на руки. Дети не гоняются за родителями, иногда как бы не замечают их присутствия, либо, напротив, не отпускают их ни на шаг от себя.

Различают несколько вариантов синдрома раннего детского аутизма. Синдром Аспергера имеет главную отличительную особенность в том, что речевое и интеллектуальное развитие детей идет опережающими темпами при относительном или абсолютном отставании эмоционального и моторного развития. Встречается преимущественно у мальчиков. В прогностическом плане наиболее вероятным считается переход синдрома Аспергера в аутистическую (шизоидную) психопатию. Синдром Каннера отличается замедленным развитием речи и интеллекта и относительным опережением двигательного развития. Синдром Каннера связывают с шизоидной психопатией, шизофренией, умственной отсталостью. Психогенный аутизм формируется в условиях эмоциональной депривации в первые три года жизни (разобщение с матерью, многократная смена воспитателей). Может сопровождаться задержанным умственным развитием. Органически аутизм связывают с экзогенно-органическими повреждениями головного мозга в раннем постнатальном периоде индивидуального развития помимо аутистических тенденций проявляется замедлением интеллектуального развития и симптомами резидуально-органической патологии центральной нервной системы.

Неустойчивый тип психопатической личности. Характеризуется, главным образом, тем, что поведение такой личности целиком определяется

разного рода случайными, сиюминутными обстоятельствами и влиянием окружающих. Как правило, это очень общительные, открытые, доверчивые и простодушные натуры, любители всякого рода развлечений и удовольствий, с типичной для них повышенной жадой внешних впечатлений, очень внушаемые и податливые, лишенные устойчивых интересов и склонностей, самостоятельности, последовательности и определенности, не принимающие жесткой регламентации своей жизни, полностью зависимые от окружающих, бесхарактерные — «субмиссивные», конформные. Социальная адаптация в какой-то степени возможна при условии жесткого внешнего контроля. Чаще это не удается — неустойчивые психопаты спиваются, становятся бродягами, орудием в руках антисоциальных лиц, наркоманами, проститутками. Генезис неустойчивой психопатии скорее связан с вседозволенным и эгалитарным стилем семейного воспитания.

Попутно отметим некоторые формы семейного контроля, поскольку это имеет непосредственное отношение к формированию психопатической личности (главным образом краевой психопатии):

- аутокритический — родители не интересуются внутренним миром ребенка, его проблемами, не знают и не желают считаться с его желаниями, принуждая действовать в соответствии с собственными представлениями о том, что нужно делать в той или иной ситуации;

- авторитарный — родители знают о намерениях ребенка, но подавляют их, заставляя действовать в конечном счете по своему усмотрению;

- демократический — родители знают и уважают мнение детей, обсуждают их проблемы, избегают осуждения, морализирования и принуждения. Ограничения в условиях такой свободы носят разумный характер;

- эгалитарный — дети ведут себя в семье на равных со взрослыми, имеют право не принимать точки зрения родителей и действовать без должных ограничений со стороны взрослых;

— вседозволенный — дети предоставлены сами себе, контроль со стороны родителей практически отсутствует,

— изнеживающий — ребенок (обычно единственный или последний) воспитывается в атмосфере любования, восхваления, безотказного удовлетворения всех его прихотей, то есть в роли «принца». Тем самым культивируется нарциссизм, самообожание, эгоцентризм;

— амбивалентный — родители исповедуют прямо противоположные воспитательные доктрины, предъявляют противоречивые требования, дают исключаящие одна другую оценки его поступкам, постоянно спорят между собой, причем нередко в присутствии детей.

Параноический тип психопатической личности. Определяется прежде всего склонностью к формированию доминирующих идей и сверхценных образований, основным содержанием которых являются представления о собственной исключительности и элитарности. Характерны эгоцентрическая узость мышления, взглядов, оценок и интересов, тенденция к стойкой фиксации на определенных идеях, большая аффективная заряженность значимых переживаний, стеничность и упорство в достижении поставленных целей. Параноики высокомерны, чванливы, бездушны, им менее всего свойственна готовность к самоограничению и проявлению подлинного альтруизма. Их отличают также недоброжелательное отношение к окружающим, недоверчивость, подозрительность, неблагодарность. Свою враждебность проецируют на окружающих, усматривая в их действиях недобрые намерения. Они не способны ни любить, ни прощать, чего нельзя сказать об их умении мстить, расчетливо и жестоко, беззастенчиво прикрываясь самыми благими целями. Дежурным, почти стоячим оборотом их речи является «справедливость». Сами они, разумеется, борцы за эту справедливость. Их нередко притягивает общественная карьера, где вполне раскрываются мрачные стороны их личности, привлекает борьба за власть, интриги, заговоры, некоторые виды профессий, где они чувствуют себя незаменимыми людьми. Обычно это «правдоискатели», патологические

ревнивцы, сутяги, «непризнанные гении», тираны, реформаторы, фанатики или лица, для душевной жизни которых характерны «комплексы постыдной этической недостаточности», и мучающиеся от того, что их пороки могут быть или уже стали известны окружающим.

Аффективный тип психопатической личности. Гипотимики или дистимики отличаются преимущественно подавленным фоном настроения с пониженной способностью радоваться и веселиться, пессимистическим мировосприятием, легкостью появления чувства вины и угрызений совести; это также тихие, незаметные и покорные, безукоризненно честные, порядочные и добросовестные, неуверенные, сомневающиеся и тяжело переживающие неудачи люди. Гиперtimiки, напротив, обладают приподнятым настроением, повышенным самочувствием и чрезмерной активностью, им свойственны жажда наслаждений, прожектерство, неусидчивость, болтливость. Аффективно лабильные психопатические личности характеризуются отсутствием душевного равновесия, постоянными и резкими колебаниями настроения по различным поводам. Беспрестанная смена мнений, оценок, намерений, неизменно сопутствующая сдвигам настроения, действует изматывающе, порождает тягостное ощущение внутренней нестабильности, тревогу и неуверенность.

Гебоидный синдром. Относится к психопатоподобным синдромам, приближается, скорее, к шизоидной психопатии (такому ее варианту, как бесчувственная шизоидия). Проявляется патологическим заострением эмоционально-волевых особенностей, которые характеризуют первую фазу пубертатного криза. Наблюдаются утрата позитивных интересов и склонностей, расторможенность и инверсия влечений, эмоциональная холодность, оппозиционное отношение к общепринятым стандартам поведения и моральным принципам, склонность к асоциальному и делинквентному («совершающему проступки») образу жизни. Данный психопатоподобный синдром встречается при психических заболеваниях в подростковом возрасте.

Псевдология — патологическая лживость. Это склонность к мистификации, систематическому обману окружающих, разного рода махинациям, аферам и авантюрам. Это лгуны, жулики, мошенники, плуты, шулеры, проходимцы, попрошайки и вымогатели разного достоинства, превосходно описанные в отечественной литературе (Чичиков, Г. Распутин, О. Бендер). Нередко обладают блестящими способностями и внушают партнерам невольное уважение. Н. С. Лесков рассказывает об англичанине, который (прочитав «Мертвые души» Н. В. Гоголя) был потрясен находчивостью Чичикова, — «Эти русские непобедимы, — заключил неожиданно иноземец — нельзя победить народ, в котором есть такие жулики». Одним из клинических вариантов патологической лживости является синдром Мюнхгаузена, выражающийся лишенным мотивов выгоды стремлением вводить в заблуждение окружающих и прежде всего врачей относительно состояния своего здоровья. Обман достигается сочинением драматических анамнезов болезни, искусной симуляцией различных патологических состояний, имитацией геморрагии, кожных заболеваний, непроходимости кишечника, припадков и др., наносящих очевидный ущерб здоровью. В зависимости, от объекта имитации различают несколько разновидностей синдрома Мюнхгаузена: кожный, геморрагический, гастроинтестинальный и т. п.

Синдром Агасфера — особенность поведения больных наркоманией, связанная со стремлением получить доступ к наркотическим препаратам. С указанной целью больные пытаются симулировать различные патологические состояния, болевые синдромы, являющиеся показаниями к назначению наркотических средств, и с этой же целью кочуют из одного стационара в другой, нигде подолгу не задерживаясь из опасений оказаться изобличенными во лжи.

Термин «психопатическая личность» в связи с негативной оценочной характеристикой в настоящее время, похоже, дискредитирован. Вместо него предлагается (МКБ-10) более нейтральное обозначение «специфические

расстройства личности». Критерии последнего адекватны предложенным ранее П. Б. Ганнушкиным. Во многом совпадает и типология аномальных личностей, если не считать некоторых отличий в группировках и терминологии. Согласно МКБ-10, различаются: параноидное, шизоидное, эмоционально-неустойчивое, истерическое, ананкастное (обсессивно-компульсивное), тревожное (уклоняющееся), зависимое, а также «другие», «неуточненные» и «смешанные» расстройства личности.

Параноидное расстройство личности характеризуют:

- чрезмерная чувствительность к неудачам и отказам;
- высокомерие, злопамятность, повышенная самооценка;
- подозрительность, склонность оценивать нейтральное поведение окружающих как недружественное, враждебное;
- морально-этический эгоцентризм;
- склонность к ревности;
- тенденция усматривать тайные мотивы враждебности окружающих там, где в действительности таковых не существует. К данному типу аномальной личности относят фанатиков, экспансивных и сенситивных параноиков, сутяг.

Шизоидное расстройство личности отличают:

- эмоциональная холодность, неспособность испытывать удовольствие, любить, проявлять теплые чувства;
- нечувствительность к оценкам окружающих и социальной регламентации поведения;
- повышенная склонность к интроспекции, фантазиям, умозрительным построениям;
- отчуждение от людей, общества, склонность к уединенной деятельности;
- отсутствие близких людей, дружеских и доверительных связей (или существование лишь одной такой связи), а также нежелание иметь такие связи.

Диссоциальное расстройство личности характеризуют:

- бессердечие, жестокость, безответственное и пренебрежительное отношение к существующим в данной культурной среде стандартам приемлемого поведения;
- неспособность завязывать и поддерживать межличностные контакты;
- интолерантность к ситуациям фрустрации, brutальные проявления агрессии;
- отсутствие чувства вины, неспособность извлекать уроки из негативного опыта, в частности, наказания;
- наличие «непробиваемых» барьеров психологической защиты в виде тенденции обвинять других и оправдывать себя.

К данному типу личности относят «социопатов», аморальных, асоциальных и антисоциальных индивидуумов, психопатическое расстройство личности.

Эмоционально неустойчивое расстройство личности характеризуют:

- неустойчивое настроение;
- тенденция действовать импульсивно, без учета контекста ситуации и возможных последствий поступков;
- неспособность планировать и прогнозировать развитие событий;
- значительное снижение эмоционального контроля;
- склонность к неконтролируемым агрессивным действиям.

В рамках данного типа аномальной личности рассматривают собственно импульсивный тип (эксплозивное и агрессивное расстройство личности) и пограничный тип личности. Последнему свойственны хроническое чувство опустошенности и нарушения идентификации «Я». Связанная с этим склонность к эмоциональным кризисам выражается актами аутоагрессии, суицидальными угрозами, аутодеструктивным поведением. В. Франкл усматривает в этом проявления «ноогенного невроза», связанного с экзистенциальной фрустрацией.

Истерическое расстройство личности характеризуют:

- аффектация, преувеличение и наигранное выражение чувств;
- повышенная внушаемость и самовнушаемость, негативизм, упрямство;
- стремление обольщать окружающих и повышенное внимание к своей внешности;
- повышенная активность, имеющая целью быть в центре внимания окружающих;
- поверхностность и неустойчивость эмоциональности;
- манипулятивное поведение в разнообразных ролях («больных», «несчастливых», «беспомощных», «соблазнитель» и т. п.).

Ананкастное расстройство личности отличают:

- чрезмерная осторожность, мнительность;
- приверженность к неукоснительному выполнению установленных правил, инструкций, норм, порядка, педантичное следование социальным условиям;
- перфекционизм, стремление к совершенству, избыточная мотивация поведения;
- приоритет добросовестного исполнения обязанностей в ущерб удовольствию и межличностным связям;
- авторитарность, стремление все контролировать, ограничение свободы действий других, которые, по мнению пациента, должны все делать в точности так, как он сам;
- склонность к навязчивым мыслям и влечениям. Тревожное расстройство личности характеризуют:

- постоянное общее чувство напряженности и мрачные предчувствия;
- снижение самооценки, касающееся социальных, внутренних и внешних качеств собственной личности;
- болезненно острая реакция в ответ на критику или неприятие в социальных ситуациях;

— уклонение от межличностных контактов, если нет гарантии понравиться;

— боязливость, избегание риска, сужение жизненного круга из-за потребности в физической безопасности; — проблемы самоактуализации, связанные с механизмом самореализующегося пророчества», то есть с ожиданием неудач, критики, отвержения.

Зависимое расстройство личности характеризуют:

— неспособность самостоятельно принимать решения, выражать требования и защищать свои интересы;

— страх оказаться неспособным к самостоятельной жизни, быть предоставленным самому себе;

— повышенная потребность в советах, поддержке, помощи;

— отсутствие ясных представлений, касающихся самоидентичности, жизнь «по чужим рецептам».

К данному типу относят астеническую, неадекватную, а также пассивную и «пораженческую» личности.

В особую группу «других специфических расстройств личности» включают эксцентрических «безудержных», инфантильных, пассивно-агрессивных личностей, а также «психоневротическое расстройство личности».

Сравнение описания и типологии аномальных личностей по МКБ-10 с отечественной не показывает очевидных преимуществ первой перед второй. Более того, МКБ-10 исключает такие традиционные типы расстройств личности, как тимопатические, эпилептоидные. Она, как и другие типологии, основана скорее на эмпирических подходах к разграничению типов личности. При этом акцент делается на биологических причинах формирования аномальной личности без учета того факта, что развитие личности связано также с семейными, социально-психологическими, культурными и духовными влияниями.

От «специфических расстройств личности» отличают «хроническое изменение личности после переживания катастрофы». Примерами стресса катастрофы могут быть пребывание в концентрационных лагерях, положение в блокаде, плену или в качестве заложника с постоянными ожиданиями быть убитым, инсценирование смертной казни, казни близких людей, стихийные бедствия, пытки и т. п. Индивидуальная уязвимость в отношении подобных стрессов не имеет основного значения, так как упомянутые или подобные им ситуации выходят за рамки того, что способен перенести человек.

Хроническим изменениям личности после переживания катастроф может предшествовать фаза манифестного посттравматического расстройства (психоза). Собственно изменения личности являются хроническими, длящимися минимум два года, выражаются стойкими нарушениями адаптации и разрывом межличностных связей. Паттерн изменений личности после катастроф включает:

- враждебное или недоверчивое отношение к миру;
- социальную отгороженность;
- переживание опустошенности и безнадежности;
- ощущение существования «на грани» с постоянным ожиданием угрозы и повторения катастрофы;
- отчужденность.

В дополнение к описанным ранее реакциям личности на болезнь упомянем о пока что малодифференцированном «хроническом изменении личности после психической болезни», наблюдающемся после окончания душевной болезни, в частности, шизофрении. Его характеризуют следующие клинические признаки:

- чрезмерная зависимость и требовательное отношение к другим;
- убежденность в наличии такой степени внутренней измененности, которая делает неспособным формировать и поддерживать тесные и доверительные отношения в личностном и социальном плане;
- аспонтанность, снижение интересов к занятиями досугу;

- ипохондричность, постоянные жалобы на болезнь;
- неустойчивое и дисфорическое настроение;
- значительное снижение в социальном и трудовом функционировании в сравнении с преморбидным периодом.

Хроническое изменение личности после психической болезни может быть установлено спустя два года и более после окончания болезни, если оно не связано с обширным повреждением или болезнью мозга. Вероятно, подобные изменения личности возникают также после тяжелых, инвалидизирующих соматических заболеваний.

Патохарактерологические реакции. Патохарактерологическими реакциями называют психогенно-обусловленные отклонения поведения детей и подростков, приводящие к нарушениям социальной адаптации и сопровождающиеся выраженными невротическими расстройствами (сна, активности, настроения, соматовегетативной регуляции и т. п.) (Ковалев, 1979). От характерологических (ситуационных), то есть считающихся адекватными, патохарактерологические реакции отличаются тем, что неправильные поступки становятся привычными, стереотипными, плохо корректируются и сочетаются с невротическими явлениями. Основной причиной патохарактерологических реакций считают чрезмерные в том или ином отношении требования авторитарных родителей и педагогов (например, хорошо учиться, когда ребенок испытывает в этом серьезные затруднения; правильно говорить, если существует дефект речи; беспрекословно подчиняться, в то время как здоровым детям свойственна спонтанность и стремление к самостоятельности и т. п.). Кроме того, их появлению способствуют неблагоприятная психологическая и духовная атмосфера, препятствующая нормальному развитию личности, резидуально-органическая недостаточность головного мозга, соматическое неблагополучие, стандартизация воспитательных подходов.

Различают реакции протеста, отказа, компенсации, эмансипации, группирования, дисморфореакции, рефлексииореакции.

Реакции протеста или оппозиции проявляются непослушанием, дерзостью, агрессией, псевдоперверсным поведением, то есть стремлением досадить кому-нибудь косвенным путем, например, кражей вещей, оговорами, мучительством животных, принадлежащим объектам антипатии, актами вандализма — активные формы протеста. Пассивные реакции протеста проявляются отказами от еды, уходами из дома и школы, мутизмом, суицидальными действиями, актами рвоты, энуреза (ночного, реже — дневного упускания мочи) и энкопреза (недержанием кала). Реакциями отказа называют состояния подавленности со страхами нового, замкнутостью, аспонтанностью и подавлением желаний и стремлений, а также «бездумным» характером ответов. Описаны у детей в сиротских приютах. Реакции компенсации, как проявление активности механизмов психологической защиты, свойственны детям с комплексом неполноценности. Это фантазирование, мелкие кражи, компенсаторные игры, бравада, хвастливость. Реакции эмансипации сходны с активными формами протеста, наблюдаются у подростков. Проявляются подчеркнутым игнорированием требований взрослых, стремлением действовать наперекор существующим ограничениям и нормам. Реакции группирования, в норме свойственны детям и подросткам, в рамках отклоняющегося поведения проявляются отождествлением с антисоциальными и асоциальными группами: панками, гопниками, люберами, хиппи, наркоманическими, делинквентными, многими другими группами. Дисморфореакции — нестойкие и поверхностные, не нарушающие адаптации проявления недовольства своим внешним видом. Рефлексиореакции — преходящие и в целом не выходящие за рамки нормы состояния обеспокоенности, предметом которых являются внутренние, психологические процессы.

Патохарактерологические реакции, если не устраняются их причины, могут сохраняться на протяжении ряда лет. Существует опасность развития стойких нарушений структуры личности и формирования краевой психопатии.

Синдромы инфантилизма. Инфантилизм — задержка личностного развития на более ранней возрастной ступени. Неясность понятия в первую очередь касается критериев, на основе которых определяется нормальный уровень зрелости личности в различные периоды жизни. Очевидно, что незрелой личность может быть в любом возрасте и нужны, следовательно, дифференцированные критерии для каждого возрастного периода. Кроме того, существует множество причин инфантилизма (заболевания, органические повреждения головного мозга, конституциональные, социальные факторы), так что клиническая его структура весьма неоднородна. Инфантилизмом (вторичным) называют также регрессию личности, наступившую вследствие болезни. Различают несколько форм инфантилизма (Вроно, 1973).

Простой или гармонический инфантилизм характеризуется сочетанием физической и личностной незрелости, причём в структуре последней преобладает недоразвитие эмоционально-волевых функций (снижение уровня мотивации поведения, несамостоятельность, внушаемость, эмоциональная нестабильность, неадекватная самооценка).

Дисгармонический инфантилизм проявляется незрелостью психологических функций при нормальном или даже ускоренном физическом развитии. В крайних своих проявлениях идентичен психопатическому складу личности, однако степень незрелости может колебаться в широком диапазоне.

Органический инфантилизм наблюдается на фоне органической недостаточности головного мозга и сочетается с проявлениями психоорганического синдрома, включая интеллектуальную недостаточность. Не имеет четко обозначенных границ, отделяющих его от олигофрении.

Инфантилизм, связанный с эндокринной патологией, сочетается с проявлениями психоэндокринного синдрома. Так, гипогенитализму присущи снижение активности, эмоциональная лабильность, несамостоятельность, задержка моторного развития, чувство неполноценности и различные

защитные стратегии (склонность к общим рассуждениям, хвастовство). Детей с гипофизарным субнанизмом отличает необычная рассудительность («маленькие старички»), циклотимоподобные колебания настроения, аутизация, а также неустойчивость поведения, повышенная внушаемость.

Инфантилизму, возникающему под влиянием изнеживающего воспитания («кумиры семьи»), свойственны нарциссизм, претенциозность, капризность, неспособность к усилиям, ориентация на внешнюю оценку, гипертрофированное представление о своем социальном «Я».

Проявление инфантилизма с годами могут сглаживаться, но они часто сохраняются у так называемых примитивных личностей, акцентуантов или позже оцениваются как признаки психопатической личности.

Динамика психопатии. Психопатии не относятся к числу прогрессирующих психических заболеваний со свойственными последним началом в определенном возрасте, этапностью течения, закономерной сменой клинических проявлений, типичными исходами в дефект. Вместе с тем установлено, что психопатии не являются также стационарными, застывшими аномалиями структуры личности. Многочисленными исследованиями, и это в первую очередь относится к трудам отечественных авторов, показано, что психопатические личности, вообще отличающиеся высокой ранимостью к влиянию психогенных, ситуационных, соматогенных и биологических (возрастные кризы, генеративные циклы, менструации) факторов, обнаруживают различные формы клинической динамики. Принято разграничивать два типа динамики психопатий: возрастную или эволютивную и патологическую.

Эволютивная динамика психопатий тесно связана с возрастной эволюцией. Периоды возрастных кризов (пубертатный, инволюционный) являются наиболее опасными в плане декомпенсации аномалий личности. Наблюдающееся при этом усиление, заострение психопатических черт сочетается с нарушениями личности, привнесенными собственно возрастными (в первую очередь эндокринными) влияниями. Так, в первой

фазе пубертатного криза (11 —15 лет) на первый план выступают лабильность настроения и неуравновешенность поведения, бурные аффективные реакции, оппозиционное отношение к близким, повышенная ранимость; во второй фазе криза (16—20 лет) превалируют односторонние, сверхценные интересы и увлечения, явления метафизической интоксикации, обострение рефлексии, максимализм в оценках и требованиях, повышенное внимание к своим психологическим и физическим данным. В периоде возрастной инволюции наблюдаются состояния декомпенсации с аффективными нарушениями (пессимизм, неуверенность в себе, тревога), истерическими, ипохондрическими явлениями, сутяжными тенденциями. Старение особенно много проблем ставит перед личностями, не достигшими подлинной духовной зрелости, и главной из них является экзистенциальная фрустрация — внутренняя пустота, скука, одиночество, разочарование, страхи, сожаления о прошлом. Начиная с 20—25 лет у большинства психопатических личностей, особенно при наличии благоприятных обстоятельств жизни, наступает смягчение характерологических аномалий, становится возможной достаточная компенсация и социальная адаптация.

Патологическая динамика психопатии проявляется различными по тяжести и длительности состояниями декомпенсации, выходящими за рамки усиления характерологических особенностей и часто приближающимся к психотическому уровню нарушений. Возможны разнообразные психотические расстройства. К проявлениям патологической динамики относятся: спонтанные (аутохтонные) фазы, патологические реакции и развития личности (Ганнушкин, 1993).

Фазы или приступы возникают у психопатических личностей без видимых причин. Клинически обнаруживаются аффективными сдвигами (депрессии, дисфории) различной степени выраженности и продолжительности, по завершении которых наступает возврат к состоянию, бывшему до начала приступа. Природа психопатических фаз не может считаться окончательно установленной? клиническая картина их может быть

сходной с невротами, эндогенными колебаниями настроения, состояниями типа эндореактивной дистимии Вайтбрехта, депрессии истощения Кильхгольца, вегетативной депрессии Лемке, депрессии почвы Шнейдера.

К патологическим реакциям относятся шоковые реакции, психопатические реакции и затяжные реактивные состояния. Шоковые реакции («психозы ужаса») — наиболее острые формы реактивных психозов, проявляющиеся спутанностью сознания, хаотическим психомоторным возбуждением либо двигательной заторможенностью вплоть до полного оцепенения, острыми эндокринными и вегетативными нарушениями, а также амнезией на время психоза. Психопатические реакции — ситуационно обусловленные и, как правило, непродолжительные состояния резкого усиления облигатных либо факультативных аномальных черт личности. Реактивные состояния — патологические реакции с психотической или невротической симптоматикой, возникающие в ответ на воздействие психических травм или неблагоприятной ситуации, нередко продолжительные, затяжные.

Патологическое развитие личности — стойкое усиление манифестных, факультативных или латентных аномальных черт психопатической личности, возникающее в ответ на длительные неблагоприятные взаимоотношения с внешним миром. В психологическом плане патологическое развитие личности представляет собой усиление свойственных ранее либо до того скрытых эгоцентрических тенденций поведения. Это ревность, нарциссизм, накопительство, враждебность, обеспокоенность своим душевным комфортом, личным благополучием, здоровьем, состоянием половых функций, социальным престижем и внешностью. Любая из этих тенденций может получить развитие в зависимости от конкретики фрустрирующей ситуации. Примерами наиболее часто встречающихся клинических вариантов патологического развития личности являются сутяжно-паранойяльное, ипохондрическое, депрессивное, другие его виды. Некоторыми авторами патологическое развитие личности подразделяется на

конституциональное или психопатическое (то есть обусловленное внутренним предрасположением) и психогенное или постреактивное (возникающее после реактивных состояний или связанное преимущественно с длительными и тяжелыми психотравмирующими ситуациями). Существуют и другие формы патологического развития личности: невротическое (то есть находящееся в связи с длительно протекающим неврозом), патохарактерологическое (в виде стойкой фиксации патохарактерологических реакций), ананкастическое (с появлением и персистированием навязчивостей). Описывают также постреактивное развитие личности, наблюдающееся вслед за реактивным психозом. Дело, по-видимому, не только в факте самого психоза, а скорее в том, что психическая травма (например, потеря) лишила человека важнейших ценностей, и образовавшийся вакуум ему не удастся заполнить ничем другим. Так, после психогенной депрессии от потери близких людей больной может не оправиться всю свою последующую жизнь, воспринимать ее и все окружающее лишенным смысла, постепенно сужая сферу социальной активности и замыкаясь на себе — депрессивное развитие личности. В связи с перенесенным психическим заболеванием и психопатоподобными изменениями личности могут наблюдаться постпроцессуальные развития личности, например, истеро-ипохондрическое, параноическое и др. Патологической динамике личности могут способствовать и негрубо протекающие болезненные процессы.

Психопатология мышления и речи

Мышление — надчувственная форма отражения объективной реальности в виде целенаправленного, опосредованного и обобщенного познания связей и отношений вещей. Мышление возникает в процессе общественно-производственной деятельности и протекает преимущественно в форме понятий и категорий, в которых закреплён и обобщён социально-

исторический опыт человечества. Опираясь на чувственное познание, мышление преобразует его, позволяя получить знания о таких свойствах и отношениях объектов, которые недоступны ощущению и восприятию. Тем самым оно неизмеримо расширяет познавательные возможности человека, повышает его интеллект, позволяя проникать в закономерности природы, общества и самого мышления.

Наглядно-действенное мышление. Наиболее важные его особенности составляют направленность на конкретные, воспринимаемые в данный момент предметы, и проявление в виде определенных действий с этими предметами. Данный вид мышления представляет собой «первичный», наиболее ранний вид интеллектуальной деятельности, не связанный с речью. Как указывает С.Л.Рубинштейн (1946), интеллектуальная деятельность формируется сначала в плане действия. По мнению Б.М.Теплова (1965), крупнейшим приобретением материалистической психологии является установление того факта, что и в филогенезе, и в онтогенезе генетически первой ступенью мышления может быть только наглядно-действенное мышление.

У высших приматов и детей в возрасте до двух лет данный вид мыслительной деятельности обозначается также как «сенсомоторное мышление» или, по выражению И.П.Павлова,— «ручное мышление». На этапе сенсомоторного мышления характер действия, которыми оно выражается, определяется кругом доступных манипуляций предметом. Так, в опытах В. Келлера шимпанзе пытается достать подвешенный на большой высоте плод с помощью ящичков, устанавливая их один на другой, либо, когда их нет, вскакивает на плечи экспериментатора, или, если на глаза попадает палка, сбивает плод ею. Не только вид действия, но и сам акт наглядно-действенного мышления становится возможным таким образом лишь с появлением в поле зрения того или иного предмета. В поведении и игровой деятельности детей раннего возраста основные особенности сенсомоторного мышления проявляются достаточно отчетливо, хотя и не

вполне тождественно с «практическим интеллектом» приматов. Проявление наглядно-действенного мышления можно встретить и у взрослого человека. Например, в отношении предметов, о которых нет знания и опыта. Индивидуум в этих условиях действует наугад, «на ощупь», пытаясь методом проб и ошибок установить свойства объектов и существующие между ними отношения. Существуют и зрелые формы ручного мышления. Его уровень определяется сложностью манипуляторных навыков. Как указывает Л.Леви-Брюль, несмотря на мистическую оторванность мышления, «первобытные люди» представили массу доказательств поразительной ловкости, находчивости, изобретательности и удивительного мастерства в охоте, рыболовстве, искусстве. В раскопках эпохи неолита обнаружены каменные изделия, отличающиеся необыкновенным изяществом и совершенством форм, удивительным, казалось бы, знанием природы камня. Но тщетно было бы искать здесь знание. Это был многовековой опыт практического умения.

Наглядно-действенное мышление у детей осуществляется без участия речи, хотя зачатки речи на этом этапе развития интеллекта уже имеются. Мышление и речь имеют разные генетические корни, и их развитие идет по различным линиям, независимо друг от друга (Выготский, 1934). В возрасте около двух лет линии развития мышления и речи перекрещиваются, совпадают и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека. Ребенок в эту пору делает величайшее открытие в своей жизни — он открывает, что каждая вещь имеет свое имя (Штерн, 1922). С момента открытия символической функции речи он начинает активно расширять свой словарный запас, который скачкообразно увеличивается, спрашивает о каждой новой вещи: как это называется. Мышление с этого момента становится речевым, а речь — интеллектуальной. Вместе с тем речь не приобретает еще функции общения, она, по выражению Ж.Пиаже, является эгоцентрической. Как указывает Л.С.Выготский (1934), это речь внутренняя по своей психологической функции и внешняя по своей структуре, и она самым непосредственным образом обслуживает мышление

ребенка. Из ранней детской речи берут начало две линии дальнейшего ее развития. Одна приводит к формированию внешней, коммуникативной речи, а другая — развитию внутренней речи или вербального мышления.

Ж.Пиаже различает три вида эгоцентрической речи: эхоталию, монолог и коллективный монолог. При эхоталии ребенок повторяет слова окружающих, причем может делать это несколько раз подряд, иногда коверкая слова, нанизывая сходные по созвучию выражения. Эхоталии принадлежит роль простой игры. Монолог является речевым сопровождением собственных действий, намерений, ребенок разговаривает наедине с собой. Нередко вслух называются предметы, воспринимаемые в данный момент. При коллективном монологе ребенок говорит в присутствии собеседников, ни к кому конкретно, однако, не обращаясь, он громко говорит для себя перед другими. Эгоцентрическая речь встречается иногда у взрослых, имеющих привычку разговаривать вслух наедине с собой. Наряду с эгоцентрической, у детей существует и социализированная речь в виде вопросов, ответов, критики, приказаний, просьб и угроз, передаваемой информации, но все же до шести-семи лет дети больше говорят для себя и о себе, чем взрослые.

Наглядно-образное мышление. Данная форма мышления доминирует в дошкольном и раннем школьном возрасте. Мышление опирается здесь на чувственные образы воспринятых объектов. Ребенок думает только о том, что он наблюдает в данный момент. Пытаясь, к примеру, погасить свет, из двух стульев он выбирает тот, с которого достанет выключатель. Ребенок постарше сможет вспомнить и отыскать стул, с которого он это уже делал. На уровне наглядно-образного мышления становятся доступными действия с образами восприятия: сравнение, группирование. Во внимание при этом принимаются наиболее яркие внешние свойства объектов. Например, группирование предметов производится по признаку цвета, а не по назначению или скрытым качествам.

Данный вид мышления хорошо развит у взрослых людей с практическим складом ума — руководителей, менеджеров и представителей других операторных профессий, которым свойственно принимать решения в ходе непосредственного наблюдения за объектами своей деятельности, в ситуации «здесь и теперь». Как считает Б.М.Теплов, ум государственного деятеля, политика или полководца не является чем-то более элементарным, по сравнению с умом ученого, теоретика, и нет оснований считать работу практического ума более простой, чем работу ума теоретического.

Наглядно-образное мышление может нарушаться при чувственном бреде (бреде восприятия).

Образное мышление. Главной особенностью образного мышления является недостаточное развитие способности усваивать и использовать понятия, отличающиеся высокой степенью обобщения и абстрагирования. Место понятий занимают природные образы, объекты и явления в их ситуационных отношениях. Другими словами, вместо отвлеченных образное мышление предпочитает иметь дело с собирательными и конкретными понятиями. Отношения между образами строятся не по законам логики — преобладают «ситуационные связи», всякий раз меняющиеся в зависимости от конкретных обстоятельств или эмоционального отношения к происходящему. Понимание логических отношений и отвлеченных понятий страдает, особенно если они не иллюстрируются простыми и наглядными примерами. Скрытый, глубокий смысл явлений не формулируется, рассказы о происшедшем пространны и наполнены массой излишних подробностей.

Специфическим вариантом образного является мышление художественное. Его своеобразие состоит в том, что глубинное чувство, не всегда ясно осознаваемое, выражается посредством конкретных образов действительности или особой системы символов. Подчас очень серьезные мысли излагаются в виде аллегорий, метафор, иных приемов иносказания. Примером художественного мышления могут служить также пословицы,

поговорки, притчи. В этих простых и доступных формах переплавлены мудрость и представления о непреходящих ценностях жизни.

Отвлеченное или теоретическое мышление. Основными его особенностями являются: строгое соблюдение принципа реальности, то есть направленность на познание объективной действительности и последовательное применение достоверных критериев истины; использование общих и абстрактных понятий, отношения между которыми строятся в соответствии с законами логики; доминирование объективных ценностей и сведение роли субъективного в мышлении до минимума — Платон мне друг, но истина дороже. Познавательная деятельность мотивируется исключительно поисками объективной истины, а не выгоды, удовольствия или пользы — «истина светит сама для себя». Примером наиболее развитой формы отвлеченного мышления может служить научное мышление.

Приоритет в разграничении теоретического и практического мышления принадлежит Аристотелю. «Теоретический ум не мыслит ничего относящегося к действию и не говорит о том, чего следует избегать и чего надо домогаться. Для решения практических задач нужна другая способность».

В описании упомянутых форм мышления отражена их реалистическая ориентация, направленность на внешний, объективный мир. Различие между ними состоит лишь в форме, в которой осуществляется мыслительный процесс,— действие, образ, представление, понятие.

Виды психопатологии мышления и речи

Общепринятой классификацией чрезвычайно разнообразных нарушений мыслительной деятельности не существует. Так, В.В.Зейгарник (1962) выделяет три вида патологии мышления: нарушения операционной

стороны, расстройства динамики, а также мотивационного компонента мышления.

Нарушения динамики мышления. Характеризуются расстройства темпа, ритма и произвольного характера мыслительной деятельности. Различают ускорение, заторможение, тугоподвижность мышления, закупорки и обрывы мысли, ментизм, а также нарушения, выражающиеся речевыми итерациями.

Ускорение мышления (тахифрения). Характеризуется облегченным возникновением и быстрой сменой мыслей, воспоминаний, представлений, увеличением их общего числа в единицу времени. Субъективно переживается как интеллектуальный подъем, обострение воображения, особая ясность мыслей. Одновременно с этим часто наблюдается ускоренная, громкая речь, повышенная говорливость. Похоже, больные утрачивают способность думать про себя, преобладают внешние формы речевой активности. Речь все более приближается к монологу. При легком ускорении течения ассоциаций может возрасть творческая активность и интеллектуальная продуктивность в целом. По мере дальнейшего нарастания темпа мышления качество умственной деятельности ухудшается. Внимание становится поверхностным, отвлекаемым. Вначале преобладает «внутренняя» отвлекаемость в виде увеличения числа побочных ассоциаций и воспоминаний, затем все более заметной становится «внешняя» отвлекаемость, при которой внимание легко отклоняется случайно оказавшимися в поле зрения объектами. Преобладают образные представления над абстрактными идеями. Логические отношения подменяются ситуативными, а также механическими ассоциациями по сходству, смежности, контрасту.

Заторможенность мышления (брадифрения). Проявляется затрудненным образованием мыслей, воспоминаний, представлений, уменьшением общего их числа, односторонним образом и скудостью содержания. Внешне выражается долгими паузами между вопросами врача и ответами

пациента, причем последние обычно односложны и неполны. Сами пациенты не задают много вопросов, инертны. Субъективно переживается «чувство отупения, торможения, неясности в голове, ощущение преграды, пустоты, обеднения мысли». Падает мыслительная инициатива, страдает воображение, планирование, снижается способность интегрировать разнообразные суждения, мысли выражаются с трудом, медленно подбираются нужные слова и выражения. Заторможение мышления наблюдается при депрессии.

Тугоподвижность мышления (торпидность, вязкость). Замедление темпа мыслительных процессов в виде затруднений в переходе от одной мысли к другой или с одной темы на другую, повторяемости, топтании на месте, вследствие длительной фиксации предшествующих ассоциаций, их инертности, прилипчивости. Торпидными становятся также речь, и действия. Обычно сопровождается снижением уровня мышления, обеднением речи (олигофазия, упрощение или громоздкость грамматических структур, обилие неточностей, а также слов, не несущих смысловой нагрузки). Наблюдается при эпилептическом слабоумии.

Закупорка мышления (шперрунг) — эпизодически возникающие состояния блокады мыслительной деятельности, полного ее прекращения. Больные во время беседы внезапно прерываются, умолкают, спустя некоторое время (обычно секунды, минуты) возобновляют рассказ, иногда с того же, на чем остановились. Субъективно ощущается «пустота в голове, провал, перерыв, закупорка мыслей». Могут появляться отдельные мысли, которые тут же «тают», не складываясь во что-либо определенное. При чтении в это время не узнаются слова, плохо понимается значение длинных фраз — «слышу, что говорят, но не понимаю, не доходит смысл». Приостанавливается не только мышление, нарушается также способность представлять, реагировать и действовать. Забывается, что и как надо было делать, зачем понадобился перед тем тот или иной предмет, каково его назначение. Узнавание предметов как будто сохраняется. Больные беспомощно топчутся на одном месте, бесцельно перебирают или

перекладывают предметы, могут произносить одни и те же слова, фразы. Сознание обычно не нарушается, воспоминания об этих состояниях сохраняются. Однако нет оснований утверждать, что блокада психической деятельности не может быть тотальной и захватывать также активность сознания. Вот как описывает состояние пациент: «Не понимаю, где нахожусь, с кем, что это я, нет мыслей, чувств». Подобные эпизоды длятся несколько секунд, не сопровождаются утратой сознания, но в них выявляется расстройство самосознания в виде блокады чувства «Я». Эпизоды закупорки мысли исчезают внезапно, как и появились. Наблюдаются при шизофрении, могут быть выявлены уже в начале болезни.

Обрыв мысли. Состояние, напоминающее шперрунг. Переживается как беспричинное внезапное исчезновение нужной мысли, потеря нити рассуждений, забывается, о чем хотелось сказать и что было сказано перед этим. Способность мыслить, реагировать, действовать при этом не утрачивается. Потерянная мысль может вернуться сразу же, но иногда ее не бывает часами, сутками, после чего она столь же неожиданно появляется в сознании. Попытки пациентов вспомнить забытое оказываются безуспешными. Иногда они говорят, что мысли «отнимают, воруют». Обрыв мысли представляет собой ранний, не столь тотальный прототип шперрунга. Часто встречаются внешне сходные, но по существу отличающиеся от обрыва мысли нарушения. Так, при астенических состояниях пациенты постоянно отмечают потерю мыслей. Как правило, это бывает во время беседы. Обычно выясняется, что больные при этом отвлеклись побочными соображениями, случайно о чем-то вспомнили, что-то постороннее привлекло их внимание или их кто-то перебил. Почти всегда им удается вспомнить забытую мысль. Досадуя, они стараются контролировать себя, более цепко держать мысль, а когда это не удается, пытаются маскировать неудачи.

Шперрунги и обрывы мысли, равно как и другие проявления психического автоматизма нельзя считать прерогативой шизофрении. Быть

может и реже, но они встречаются также при экзогенно-органических психозах.

Ментизм (мантизм). Непроизвольное, насильственное течение нецеленаправленного потока мыслей, воспоминаний, желаний, представлений различного, обычно плохо запоминающегося содержания — «Ералаш в голове, тысяча мыслей, летит, не запоминается». Содержание мыслей может расцениваться больным как странное, нелепое, им обычно не свойственное. Непроизвольный характер мышления, свойственный ментизму, нередко связывается больными с внешним воздействием на их психику: «Голова все время под напряжением, мозг не отключается, не отдыхает, думается все время, и днем, и ночью. Кажется, кто-то думает за меня. Было ощущение, будто мысли наводили гипнозом. Мыслей много, они разные, не запоминаются». Ментизм может быть образным, в виде калейдоскопически быстро сменяющихся бессвязных представлений или воспоминаний разного содержания. У депрессивных больных могут возникать беспрерывно наплывающие мысли, яркие образы, созвучные подавленному фону настроения: мысли о смерти, гибели близких, несчастиях, сценах самоубийства, собственных похорон. Больных часто пугает «завораживающее» действие возникающих мыслей и образов, их привлекательность, возможность того, что они могут осуществиться. Поток мыслей депрессивного содержания обозначают термином «депрессивный ментизм». Явления ментизма свойственны также астеническим, невротическим состояниям, наблюдаются у пациентов с последствиями травматического поражения головного мозга.

Речевые итерации (стереотипии, словесные тики) выражаются произвольным, часто многократным повторением слов или фраз, произнесенными как самим больным, так и окружающими. Повторение бывает спонтанным или выявляется в ответах на вопросы.

К речевым итерациям относятся палилалия, вербигерация, персеверации, возвращающиеся выражения, эхолалия, а также письменные ее варианты — палиграфия и эхография (Критчли, 1974).

Палилалия, впервые описанная Brissaud, заключается в произвольном повторении пациентом два раза или более последнего слова, фразы или предложения, сказанных им самим. Так, после ответа на вопрос о сегодняшнем числе (ответ: «Не знаю — численника нет»), выражение «численника нет» повторяется без перерыва несколько раз подряд. Больной правильно перечислил дни недели, а затем, не останавливаясь, повторяет сказанное еще дважды. Данный феномен называют «симптомом граммофонной пластинки» Майер-Гросса или «стоячими оборотами речи» (некоторые авторы не относят его к проявлениям палилалии, ограничивая последнюю многократным повторением лишь одного слова). От палилалии следует отличать палилогию — индивидуальную особенность некоторых ораторов умышленно повторять слова или фразы с целью смыслового подчеркивания.

Вербигерация — повторение бессмысленных выражений, коверкание или нелепое нанизывание слов и звуков. Так, больной на протяжении нескольких часов выкрикивает одну и ту же фразу: «Солнце с мясом не играют!». Или говорит: «Ах, так, вах, чвах, брах, тух, жух...». Речевые стереотипии этого рода характерны для шизофрении, встречаются при кататоническом возбуждении. При тревожной депрессии, сопровождающейся двигательным и речевым возбуждением, наблюдается вербигерация в виде многократного повторения восклицаний отчаяния: «Погибаю, спасите меня!.. Боже мой, что теперь делать!..».

Персеверации — застревание ответов на вопросы. Сообщив свою фамилию, на последующие вопросы (касающиеся возраста, адреса) больной продолжает называть фамилию. Персеверации наблюдаются при поражении сенсорного центра Вернике, встречаются при оглушенности сознания.

Эхолалия — произвольное повторение в неизменном виде или с некоторыми вариациями речи (слов, отдельных фраз) окружающих. Иногда повторяется последнее услышанное слово — митигированная эхолалия. Эхолалия может быть отставленной. Так, ребенок в точности воспроизводит фрагменты услышанной взрослой речи некоторое время спустя — фонографизмы. Эхолалия наблюдается при кататонии в рамках шизофрении, кататоноподобных состояниях, сенильной деменции, других атрофических процессах, при синдроме Каннера, регрессивных синдромах в детском возрасте.

Палиграфия — вариант письменной речевой итерации. Так, в письме больного на четырех страницах повторяется одно и то же бессмысленное выражение: фе-те-тере фе-те-те». Точно также может повторяться множество раз бессмысленный рисунок.

Эхография — письменное копирование текста, предложенного в качестве образца, но не для списания. Эхография может проявляться повторением в письме речи окружающих. Так, в ответ на просьбу написать свое имя, больной полностью воспроизводит текст предложенного задания.

Логоклония — спастическое многократное повторение отдельных слогов произносимого слова. Логоклония, распространяющаяся с начальных слогов слов на промежуточные и затем конечные, считается характерной для болезни Альцгеймера. Логоклония встречается также при болезни Пика, при органических психозах и процессах.

Нарушения связности процессов мышления

Разорванность мышления. Характеризуется распадом логического строя речи с сохранением способности составлять грамматически правильные фразы и предложения. Разорванность мышления может проявляться монологом, когда больной наедине с собой или в присутствии

кого-либо говорит безостановочно долго и бессмысленно. При этом не обращается внимания на реакцию собеседника, на то, понимает ли он сказанное, слушает ли вообще. В отличие от сенсорной афазии понимание речи окружающих не нарушено. Не страдает также понимание назначения предметов, до известной степени сохраняется способность к целенаправленной предметной деятельности — процессы наглядно-действенного мышления протекают на удовлетворительном уровне. Разорванность мышления может наблюдаться в письменной речи.

Разорванность мышления является характерным признаком шизофрении.

Инкогеренция (бессвязность мышления). Проявляется распадом логической структуры мышления и грамматического строя речи одновременно. Речь состоит из бессвязного набора отдельных слов, в основном, имен существительных, которые могут рифмоваться.

Нарушения логического мышления. Выражаются расстройствами операционной стороны мышления и, в первую очередь, операций конкретизирования, обобщения и абстрагирования. При этом возникают следующие нарушения: резонерство, формализм, патологическая обстоятельность мышления, неясное и паралогическое мышление.

Резонерство (тангенциальное мышление). Основными его признаками являются склонность к общим рассуждениям и неспособность принимать во внимание конкретные факты и обстоятельства. Пациент пассивно следует формальным аспектам значения слов, упуская из виду то важное обстоятельство, что размышления нужны не сами по себе, но что они — инструмент для достижения определенной цели, формирования конечного вывода, правильность которого может и должна быть доказана. В связи с этим рассуждения приобретают характер беспочвенных, беспредметных и не приводящих к определенному конкретному выводу словесных построений. Резонерство может проявляться по-разному. Компенсаторное резонерство не выходит за рамки банальной, хотя и претенциозной риторики, вращающейся

вокруг простых и очевидных истин. Таковы, например, пространственные и патетические разглагольствования о важности и полезности нормальных человеческих взаимоотношений, принадлежащие большей частью психопатическим личностям, гневные и напыщенные противоалкогольные тирады больных алкоголизмом, дежурные рассуждения о морали, правах и справедливости сутяг, ханжей и склочников. Резонерство этого рода может встречаться на определенных этапах психического развития, например, в период пубертатного криза, когда стремление к самоутверждению, самостоятельному осмыслению происходящего не подкрепляется должными знаниями и опытом жизни. Наблюдается у людей, которым хочется сказать нечто особенно значительное, но сообщить, в сущности, нечего.

Паралогическое мышление характеризуется односторонним, предвзятым направлением мыслительной деятельности, в ходе которой принимаются во внимание лишь отдельные факты или случайные стороны явлений, соответствующие доминирующей установке. Все, что ей противоречит, отбрасывается как неверное либо не замечается вовсе.

ВЕЛИКИЕ НЕУДАЧНИКИ СТАВШИЕ УСПЕШНЫМИ

1. Учитель Бетховена считал его совершенно бездарным учеником.
2. Бросившего медицину Дарвина отец с горечью укорял: «Тебя ничего не интересует, кроме ловли собак и крыс!»
3. Уолт Дисней был уволен из газеты за недостатком идей.
4. Наставник Эдисона говорил о нем, что он глупый и ничего не может выучить.
5. Эйнштейн не говорил до четырех лет. Его учитель характеризовал его, как умственно отсталого человека.
6. Отец Родена, великого скульптора, говорил: «У меня сын – идиот. Он трижды не поступил в школу искусств».
7. Моцарту, одному из самых гениальных композиторов, император Фердинанд сказал, что в его «Женитьбе Фигаро» «слишком мало шума и слишком много нот».
8. Наш соотечественник Менделеев имел тройку по химии.
9. Когда мы смотрим на автомобили «Форд», мы подразумеваем, что их создатель Генри Форд всегда был богатым, успешным бизнесменом. Мы видим эту огромную империю, которая живет уже больше ста лет. Но мало кто из нас знает, что прежде, чем добиться финансового успеха, Форд несколько раз объявлял себя банкротом, разорялся подчистую – человек, который изменил ход истории, посадив мир на колеса.
10. Когда Маркони придумал радио и рассказывал своим друзьям, что будет передавать слова на расстоянии по воздуху, они посчитали его сумасшедшим

и отвели к психиатру. Но уже через несколько месяцев его радио спасло жизнь многим морякам.

Вспоминайте об этом, когда вам покажется, что у вас ничего не получается!!

40 ПРОСТЫХ ИГР С ДЕТЬМИ

(от 2 до 6 лет и старше)

1. Бег с "яйцом". Шарик от пинг-понга кладем на чайную ложку и бегаем по всей квартире, стараясь удержать шарик на ложке. От 3 лет.
2. Болтуны. Быстро-быстро говорим. Кто сможет дольше? От 3 лет.
3. Быстро соображаем. Один игрок быстро называет какое-нибудь слово. Другой тут же должен сказать, что ему в связи с этим пришло на ум. Потом меняемся ролями. От 4 лет.
4. Ветеринарная больница. Мягкие игрушки укладываем в постель и лечим: перевязываем, даем лекарства, измеряем температуру, ставим компрессы и т.д. От 3 лет.
5. Гримируемся. Раскрашиваем лицо перед зеркалом в ванной. От 4 лет.
6. Даем имена. Для каждого пальчика придумываем какое-нибудь смешное имя. От 2 лет.
7. Держим равновесие. С вытянутыми в стороны руками идем, как канатоходец, по самому краешку ковра. От 3 лет.
8. Забиваем голы. Веревочкой обозначаем на ковре ворота. С некоторого удаления бросаем по воротам шарики от пинг-понга. Каждое попадание приносит очко. От 3 лет.
9. Загадываем про людей. Смотрим в окно. Придумываем про людей, которых видим внизу, разнообразные истории. От 4 лет.
10. Игра в ведьму. Из веревочки выкладываем круг. Это - дом ведьмы, в котором один из игроков - ведьма - подстерегает добычу. Остальные ползают

вокруг ведьмино дома. Когда ведьма выходит наружу, все очень быстро удирают. От 2 лет.

11. Игра в привидение. Все закутываются в белые платки и кружат по квартире, как привидения, с ужасающими звуками. От 4 лет.

12. Игра в собачку. Одного игрока выбирают собачкой. Другие водят его на поводке по всей квартире. От 2 лет.

13. Игра в ступеньки. Поднимаемся по лестнице ступенька за ступенькой. Каждой новой ступеньке придумываем имя. От 5 лет.

14. Игра с магнитом. Магнит кладем под бумагу, а на бумагу - монетку. Магнитом двигаем монетку по бумаге. От 4 лет.

15. Игра в фанты. Собираем с игроков фанты. Других спрашиваем: "Что должен сделать игрок, которому принадлежит этот фант?" От 3 лет.

16. Играем в дорожное движение. Толстой кистью и красками рисуем на большом листе бумаги улицы. Когда краски высохнут, начинаем кружить по дорогам игрушечной машинкой. От 2 лет.

17. Играем в кафе-мороженое. Наполняем стаканчик из-под йогурта фруктовым соком, йогуртом и т.п. и замораживаем. Мороженое украшаем и подаем на стол. От 3 лет.

18. Играем в прятки. Один прячется в квартире, а другие должны его найти. От 2 лет.

19. Играем в разбойников. Прячем в комнате несколько предметов. Вернувшиеся в комнату игроки должны отыскать пропажу. От 4 лет.

20. Игрушечные деньги. Монеты кладем под бумагу. Мягким карандашом трем поверх монетки. Бумажные деньги вырезаем. От 5 лет.

21. Изображаем змею. Чем больше игроков, тем лучше. Бегаем по квартире друг за другом. Направляющий говорит игрокам, что они должны делать, например ползти вокруг стола или кувыркаться по комнате. От 3 лет.

22. Ищем картинку. Участник игры высматривает себе в иллюстрированной книжке какую-нибудь картинку. Другие должны ее угадать. От 2 лет.

23. Ищем колечко. Колечко незаметно перекладываем в кулак другого игрока. Нужно угадать, в какой руке спрятано колечко. От 4 лет.
24. Картинки-кляксы. Брызнуть тушь на бумагу. Бумагу сложить кляксой внутрь, затем снова развернуть. Из отпечатков нарисовать картинку. От 3 лет.
25. Качели. Один ложится на покрывало, другие поднимают его повыше и качают. От 5 лет.
26. Кегли. Кубики расставляем на ковре, как кегли, и сбиваем их теннисным мячиком. От 2 лет.
27. Клеим коллаж. Газетные или журнальные страницы разрываем на кусочки. Из этого выклеиваем цветной коллаж. От 3 лет.
28. Комнатка из коробки. Из обувной картонной коробки делаем комнату. Рисуем на бумаге мебель, вырезаем и клеиваем ее в коробку. От 5 лет.
29. Кроватки из спичечных коробков. Из спичечных коробков мастерим кроватки, из бумаги вырезаем подходящие по размеру подушечки и одеяльца. Рисуем на бумаге человечков, вырезаем и укладываем в кроватки. От 5 лет.
30. Кто дальше дунет. Дуем на пробки от бутылок так, чтобы они отлетели как можно дальше. От 3 лет.
31. Лента из домино. Костяшки из домино составляем друг за другом в длинную ленту, ставя их на короткое ребро. Когда лента будет готова, первую костяшку подталкиваем. Все костяшки падают, опрокидываясь одна за другой. От 2 лет.
32. Мастерим животных из бумаги. На плотной бумаге рисуем любых животных. Вырезаем. Приклеиваем полоску картона в качестве подставки. От 5 лет.
33. Мастерим книжку с картинками. Вырезаем картинки из каталога или журнала. Вклеиваем в тетрадь и украшаем обложку. От 4 лет.

34. Мастерим кораблики. Из ореховой скорлупы делаем кораблики: приклеиваем из бумаги треугольные паруса. Кораблики пускаем плавать в тазу или в ванне. Дует на них в разных направлениях. От 2 лет.
35. Мать и ребенок (отец и ребенок). С переменной ролей: взрослые играют детей и наоборот. От 2 лет.
36. Мозаика. Из бумаги вырезать прямоугольник. Затем разрезать его на 10 частей разной формы. Кусочки перемешать. Снова составить прямоугольник из кусочков. От 5 лет.
37. Нанизываем сердца. Вырезаем сердечки из цветной бумаги. В каждом сердце проделываем отверстие и нанизываем на шнурок. Цепочку подвешиваем. От 5 лет.
38. Напеваем. Один из играющих начинает напевать мелодию. Другие должны ее узнать. От 3 лет.
39. Наряжаем кукол. Делаем из лоскутов наряды для кукол. От 4 лет.
40. Обрисовываем руку. Руку кладем на бумагу. Карандашом обрисовываем по контуру. Вырезаем и разрисовываем красочными узорами. От 5 лет.

ВРЕДНЫЕ СЛОВА, АДРЕСОВАННЫЕ ВАШИМ ДЕТАМ

(актуально для любого возраста)

Детские психологи советуют исключить из речи некоторые фразы, чтобы не травмировать ребенка, неважно сколько ему от роду — он всё уже понимает, даже по интонации.

1. У тебя ничего не получается — дай сделаю я!	Эта фраза травмирует малыша и заранее программирует на неудачу. Он чувствует себя глупым и неловким и в будущем боится уже проявить инициативу, думая, что мама снова будет кричать.
2. На, возьми, только успокойся!	Тяжело выдержать многочасовое

	заунывное «ну пожалуйста, ну дай». Но, согласившись дать малышу то, что он просит, родители, сами того не желая, дают понять: нытьем и уговорами можно добиться всего, и мамино «нет» не стоит воспринимать всерьез.
3. Еще раз такое увижу — ты у меня получишь!	Как показала практика, дальше угроз дело не доходит. Ни мама, ни папа не осуществляют наказание, а ребенок будет только напуган. Подобная фраза у детей вызывает лишь обиду и недоумение. Ребенок должен точно знать, чего стоит ожидать в том или ином случае. А внезапные срывы родителей ни к чему хорошему не приведут.
4. Я сказал(а) немедленно перестань!	Вместо того, чтобы «перестать» ребенок начинает протестовать - плачет и капризничает, подростки молча уходят и замыкаются в себе.
5. Ты должен понимать, что ...	У многих детей возникает защитная реакция на эту фразу и ее занудное продолжение. Малыш не понимает нравоучений и, не слушая, переключается на что-то другое. Хуже всего поучения воспринимаются ребенком, когда он взбудоражен, расстроен или разозлен.
6. Мальчики (девочки) так себя не ведут!	Постоянно повторяя это, есть шанс привить ребенку определенные стереотипы. И во взрослой жизни, выросший уже мальчик будет воспринимать собственную эмоциональность как что-то недостойное, а девочка — испытывать комплексы по поводу «неженской» профессии

	или недостаточно убранной квартиры.	122
7. Не расстраивайся из-за ерунды!	Да, ребенок может расстроиться, что ему машинку не дали или дом из кубиков рассыпался. Ведь в его маленьком мире именно машинка и домик — самое важное! Демонстрируя пренебрежение к проблемам ребенка, можно потерять его доверие и в дальнейшем не узнать о других, совсем не ерундовых проблемах.	
8. Побереги мое здоровье!	Нередко некоторые мамы говорят это малышам. И рано или поздно все это перестает восприниматься всерьез, как в сказке про пастуха и волков. И на действительно плохое самочувствие мамы ребенок по привычке может не обратить внимания. Он подумает, что мама жалуется лишь бы он перестал шуметь, прыгать, играть и т.д.	
9. Нет, это мы не купим — денег нет (дорого)!	Тяжело объяснить малышу, почему не стоит покупать всё подряд. Но получается, если у мамы или папы будут деньги — можно купить в магазине всё! Малыш именно так понимает эту фразу. Ребенку важно помочь понять, почему родители ему это не покупают.	
10. У всех дети как дети, а ты... ...господнее наказание, неряха, растяпа и т.п.	Подобные ярлыки понижают самооценку, и ребенок действительно начинает им соответствовать.	

ТЕСТОВЫЕ МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

МЕТОДИКА1: Изучение свойств нервной системы учащихся: темперамент

Свойства нервной системы человека не являются, строго говоря, определяющим фактором в выборе профессии, поскольку любой человек обладает широкими компенсаторными возможностями по отношению к тем своим свойствам, которые затрудняют ему выполнение конкретной деятельности. Приспосабливаясь к условиям трудовой деятельности, человек вырабатывает индивидуальный стиль деятельности, позволяющий успешно выполнять одну и ту же работу людям с различными свойствами нервной системы. Однако в тех случаях, когда учащийся испытывает склонности одновременно к нескольким профессиональным областям и затрудняется в окончательном выборе, изучение свойств его нервной системы может помочь педагогу (консультанту) рекомендовать учащемуся ту профессиональную область, к условиям труда в которой он привыкнет быстрее и легче.

При изучении свойств нервной системы обычно говорят о том или ином типе темперамента. Мы используем в материале методики характеристики различных типов темперамента, однако нашей задачей является изучение свойств нервной системы детей, поскольку анализ данных свойств более актуален для соотнесения с содержанием и условиями труда в конкретной профессии.

Предлагаемая методика разработана (используя предложения А.А.Полежаева) на основе вынужденного выбора школьником одного варианта поведения из четырех, предлагаемых ему в каждом пункте задания. Школьник выбирает тот вариант поведения (характеристики), который, на его взгляд, наиболее соотносим с его поведением. Каждый из предлагаемых вариантов соответствует одному из типов темперамента, что позволяет после выполнения задания определить степень выраженности отдельных типов темперамента у школьника, и отсюда, — характеристику свойств его нервной системы.

Процедура методики. Процедура рассчитана на проведение методики с классом, однако аналогичную процедуру можно использовать и по индивидуальной работе с учащимся.

Оптимальным является вариант работы, при котором для каждого учащегося имеется текст задания и бланк ответов. Если эти материалы отсутствуют, то учащиеся вначале чертят у себя в тетради бланк ответов к методике (в этом случае лучше заранее подготовить соответствующий чертеж на классной доске), а затем преподаватель (консультант) зачитывает текст методики.

После того как учащиеся получают листки с заданием и бланком ответов (или начертят бланки ответов у себя в тетради), им дается следующая инструкция: «Предлагаемая методика даст возможность узнать о некоторых особенностях твоей нервной системы: ее силе, подвижности, уравновешенности. Для этого нужно внимательно и вдумчиво работать с текстом методики. В каждом из предлагаемых пунктов методики описаны четыре варианта поведения твоих сверстников в различных ситуациях. Нужно выбрать из них один (и только один), который больше всего напоминает тебе собственное поведение. Далее в бланке для ответов найди номер выбранного тобой варианта поведения и поставь крестик в клетку с этим номером. Будь внимателен: на каждой строчке в бланке ответов должен стоять один крестик. После заполнения бланка ответов подсчитай количество крестиков в каждом из столбцов и поставь его внизу в графе «Итого».

Инструктирование и выполнение задания должно занять не более 15 минут. Педагог должен следить за выполнением задания, не допускать высказываний вслух, так как они могут влиять на отношение учащихся к приведенным примерам поведения. Методика может проводиться как с классом, так и индивидуально с каждым учащимся.

Обработка и интерпретация результатов

После того как учащиеся подсчитают количество крестиков в каждом столбце и проставят его в графе «Итого», преподаватель определяет степень и характер выраженности свойств нервной системы у учащихся на основе выраженности у них отдельных типов темперамента, используя характеристики свойств нервной системы по каждому из типов темперамента. Каждый из столбцов слева направо соответствует следующим типам темперамента: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик.

Сангвиник характеризуется силой, подвижностью и уравновешенностью нервных процессов; он, как правило, способен на длительную и напряженную работу, легко перестраивается с одного вида деятельности на другой, точно рассчитывает свои силы и обладает хорошей координацией движений.

Флегматик характеризуется силой и инертностью (малоподвижностью) нервных процессов; он способен на длительную и напряженную работу, но с трудом перестраивается с одного вида деятельности на другой.

Холерик характеризуется подвижностью и неуравновешенностью нервных процессов, он быстро переключается с одного вида деятельности на другую,

легко включается в новую по содержанию работу, но одновременно не умеет распределять свои силы; ему свойственна низкая точность движений и т.п.

Меланхолик характеризуется слабостью нервных процессов, быстрой истощаемостью, невысокой работоспособностью при высокой интенсивности труда, большой впечатлительностью и ранимостью и т.п.

При этом в чистом виде какой-то один из типов темперамента встречается очень редко, обычно наблюдается проявление такого поведения, которое можно отнести к двум или даже трем типам темперамента (но ни в коем случае не ко всем четырем!).

У учащихся может встречаться различная выраженность того или иного типа темперамента. Если в какой-то графе имеется восемь и более крестиков, то соответствующий тип темперамента у учащегося выражен ярко. Однако этот случай встречается достаточно редко. Чаше бывает так, что большее количество крестиков оказывается сосредоточенным в каких-то двух графах. При этом возможны два варианта:

- а) примерно одинаковое их количество в обоих графах (например: 5-5-2-0, 6-5-1-0, 5-4-2-1 и т.п.). В таком случае можно говорить об одинаковой выраженности у школьника двух соответствующих типов темперамента;
- б) преобладающее количество крестиков в одной из граф (7-4-1-0, 6-3-2-1, 7-5-0-0 и т.п.). При этом можно говорить о выраженности у школьника двух соответствующих типов темперамента с преобладанием одного из них.

Возможен также вариант, при котором основное количество крестиков достаточно равномерно распределяется между тремя графами (4-4-4-0, 4-3-4-1, 5-4-3-0 и т.п.). В данном случае можно говорить лишь о том, что у школьника не проявляется выраженности оставшегося четвертого типа темперамента.

Исследователь должен учитывать, что в некоторых случаях (например при равномерном распределении крестиков между графами: 3-3-3-3, 4-3-3-2) результаты могут быть обусловлены тем, что школьник не понял инструкцию или сознательно уклоняется от выполнения задания.

В этом случае необходимо выяснить, в чем дело и, в случае необходимости, провести исследование еще раз.

После определения степени выраженности отдельных типов темперамента у школьников можно сделать вывод о проявляемых свойствах нервной

системы по определенному алгоритму. Он заключается в следующем: необходимо учесть степень выраженности каждого из проявляемых типов темперамента и на основе сравнительного анализа выделить наиболее характерные проявления нервных процессов у конкретного школьника.

Например, достаточно частым является распределение типа 6-4-2-0, т.е. наиболее ярко проявляются черты сангвиника и менее ярко — черты флегматика. Отчасти проявляются также черты холерика. Выделяя характеристики каждого из указанных типов темперамента и учитывая силу их выраженности, приходим к заключению о том, что в данном случае проявляется сила и уравновешенность нервных процессов. Подвижность нервных процессов в данном случае никак не проявляется.

Другой пример. При распределении типа 4-2-6-0, т.е. когда наиболее ярко проявляются черты холерика, более слабо — сангвиника и отчасти — флегматика, мы можем прийти к заключению о том, что в данном случае проявляется подвижность нервных процессов, а уравновешенность и сила практически не выражены.

Если методика проводится с классом, то преподаватель должен проконтролировать, насколько правильно смог каждый учащийся определить характеристики своих нервных процессов и, в случае необходимости, помочь им в этом.

После определения характеристик нервных процессов каждым учащимся преподаватель может выявить, в каких областях профессиональной деятельности данные характеристики имеют значение, как нужно их учитывать при выборе профессии. Здесь необходимо иметь в виду, что не существует «хорошего» и «плохого» типа темперамента. Человек с любыми характеристиками своей нервной системы может найти такую профессиональную область, в которой он сможет добиться успеха. Однако некоторые области профессиональной деятельности предъявляют повышенные требования к человеку, в том числе и к характеристикам его нервной системы. Эти требования необходимо учитывать при подготовке школьников к обоснованному выбору профессии.

Данные требования целесообразно рассматривать, соотнося их с видами работ в каждой из пяти основных областей профессиональной деятельности.

Для профессий типа «человек—техника» можно выделить следующие профессиональные области, в которых будут иметь значение характеристики нервных процессов человека. Прежде всего это группы профессий, в которых

необходим высокоточный ручной труд: сборка мелких механизмов, обработка сложных деталей на станках с ручным управлением и т.д. Для этих профессий предпочтительным свойством нервных процессов человека является уравновешенность, что позволяет осуществлять строгий контроль за своими действиями, уменьшить вероятность ошибки при работе с различными механизмами.

Далее в этом типе профессий можно выделить группы профессий, труд в которых является по своему содержанию «операторским», т.е. предполагает постоянную и быструю переработку поступающей информации и такую же быструю реакцию на те или иные сигналы. Это прежде всего профессии диспетчера (например диспетчер наземной службы Аэрофлота), контролера за протеканием различных технологических процессов, а также профессии, связанные с управлением различных видов транспорта. Строго говоря, все эти виды профессий относятся одновременно в той или иной степени и к типу профессий «человек—знаковая система», поскольку предлагают переработку знаковой информации. Для этих групп профессий предпочтительной характеристикой является высокая подвижность нервных процессов, позволяющая осуществить быстрый переход с одного типа реакций на другие.

Группа профессий, связанных с однообразным, монотонным трудом (здесь вряд ли можно говорить о ее принадлежности к тому или иному типу профессий, такие профессии можно выделить для любого типа), также предъявляет определенные требования к характеристикам нервных процессов человека. В том случае, когда монотонный труд сочетается с высокой его интенсивностью, наиболее предпочитаемым свойством человека является сила его нервной системы, позволяющая длительное время справляться с требованиями работы.

ТЕКСТ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ УЧАЩИХСЯ

- 1.1. Настроение неустойчивое, часто бывают перепады, бурное веселье может смениться раздражением.
- 1.2. Настроение всегда ровное, спокойное.
- 1.3. Настроение обычно приподнятое, веселое, жизнерадостное.
- 1.4. Настроение обычно подавленное, часто грустит.
- 2.1. Активное поведение, высокая подвижность, энергичность.

2.2. Поведение спокойное, ровный и сдержанный голос, жесты и речь часто замедлены.

2.3. Робкое, неуверенное поведение, голос тихий и слабый.

2.4. Суетливое поведение, всегда торопится, резкие жесты, часто говорит «взахлеб».

3.1. При неудачах старается достичь поставленной цели, не ищет других, более легких путей.

3.2. При неудачах очень переживает, не хочет вновь взяться за дело.

3.3. При неудачах стремится найти другой, более легкий путь решения задачи.

3.4. Быстро забывает о неудачах и вновь берется за любую работу.

4.1. Быстро утомляется, любит мечтать и фантазировать.

4.2. Работает азартно, но надолго его не хватает, может бросить начатое дело.

4.3. Работает упорно, стремясь во чтобы то ни стало довести дело до конца.

4.4. Берется за любую работу, может сразу хвататься за несколько дел.

5.1. В общении ведет себя эмоционально, громко смеется, жестикулирует.

5.2. Постоянно стремится к общению с окружающими людьми, старается расшевелить их, поднять настроение.

5.3. Общаясь с людьми, проявляет скромность и деликатность.

5.4. Не стремится к общению с окружающими, не любит шумные компании, но часто общается с близкими друзьями.

6.1. Делит с другими людьми и радость и горе.

6.2. Не станет откровенничать с незнакомыми людьми, свои чувства поверяет только очень близким друзьям.

6.3. Все свои чувства старается пережить в одиночку.

6.4. Бурно переживает свои чувства, может поделиться ими с окружающими, даже незнакомыми, однако не очень стремится к этому.

- 7.1. Замечание выслушивает спокойно, не спорит, но может повторить одну и ту же ошибку.
- 7.2. Бурно реагирует на замечания, спорит, оправдывается.
- 7.3. Все замечания внимательно выслушивает, ошибки старается сразу же исправить.
- 7.4. Очень огорчается любым замечаниям, переживает.
- 8.1. После выполнения какой-либо работы долго не может взяться за другую, чувствует себя усталым.
- 8.2. Редко устает, но с трудом перестраивается на другую работу.
- 8.3. Легко перестраивается на другую работу, но может при этом бросить начатое дело, не закончив его.
- 8.4. После выполнения трудного задания может быстро взяться за другое дело.
- 9.1. Бурно переживает обиды и огорчения, но быстро забывает их.
- 9.2. Легко переживает обиды и огорчения, быстро их забывает.
- 9.3. Тяжело переживает обиды и огорчения, долго их помнит.
- 9.4. Глубоко переживает обиды и огорчения, хотя внешне это проявляется слабо.
- 10.1. Любит шутки и юмор, не обижается, если попадает на розыгрыш.
- 10.2. Редко шутит, часто обижается на шутки.
- 10.3. Любит и ценит хорошую шутку, но в розыгрышах предпочитает не участвовать.
- 10.4. Любит подшучивать над людьми, часто не задумываясь, приятно это им или нет.
- 11.1. Перед тем, как приступить к делу, все тщательно продумает и рассчитает, а если планы нарушаются, то часто не может перестроиться.
- 11.2. Берется за любое дело, не задумываясь, что будет потом; если ситуация меняется, может легко перестроиться.

11.3. План работы может создавать быстро, по ходу ее выполнения, также легко перестраивается при изменении условий работы.

11.4. С трудом составляет план работы из-за своей нерешительности, предпочитает использовать уже готовый, если ситуация меняется, часто не знает, что делать дальше.

12.1. Отличается острой впечатлительностью, особенно в области эстетических впечатлений.

12.2. Не стремится к смене впечатлений, хорошо чувствует себя в привычной сфере.

12.3. Любит яркие впечатления, постоянную смену их, но не проявляет особой активности в стремлении к ним.

12.4. Активно стремится к смене впечатлений, очень часто бывает в гостях, на выставках и т.п.

Бланк ответов

Вариант поведения	Сангвиник	Флегматик	Холерик	Меланхолик
1	1.3	1.2	1.1	1.4
2	2.1	2.2	2.4	2.3
3	3.4	3.1	3.3	3.2
4	4.4	4.3	4.2	4.1
5	5.2	5.4	5.1	5.3
6	6.1	6.3	6.4	6.2
7	7.3	7.1	7.2	7.4
8	8.4	8.2	8.3	8.1
9	9.2	9.4	9.1	9.3
10	10.1	10.3	10.4	10.2
11	11.3	11.1	11.2	11.4
12	12.4	12.2	12.3	12.1
Итого:				

МЕТОДИКА 2: Опросник САН (самочувствие, активность, настроение)

131

С помощью данной методики диагностируется уровень актуального состояния по 3 показателям: самочувствие, активность, настроение

Бланк методики

Фамилия, инициалы _____ Пол _____ Возраст _____

Дата _____ Время _____

1. Самочувствие хорошее	3	2	1	0	1	2	3	Самочувствие плохое
2. Чувствую себя сильным	3	2	1	0	1	2	3	Чувствую себя слабым
3. Пассивный	3	2	1	0	1	2	3	Активный
4. Малоподвижный	3	2	1	0	1	2	3	Подвижный
5. Веселый	3	2	1	0	1	2	3	Грустный
6. Хорошее настроение	3	2	1	0	1	2	3	Плохое настроение
7. Работоспособный	3	2	1	0	1	2	3	Разбитый
8. Полный сил	3	2	1	0	1	2	3	Обессиленный
9. Медлительный	3	2	1	0	1	2	3	Быстрый
10. Бездеятельный	3	2	1	0	1	2	3	Деятельный
11. Счастливый	3	2	1	0	1	2	3	Несчастный
12. Жизнерадостный	3	2	1	0	1	2	3	Мрачный
13. Напряженный	3	2	1	0	1	2	3	Расслабленный
14. Здоровый	3	2	1	0	1	2	3	Больной
15. Безучастный	3	2	1	0	1	2	3	Увлеченный
16. Равнодушный	3	2	1	0	1	2	3	Взволнованный
17. Восторженный	3	2	1	0	1	2	3	Унылый
18. Радостный	3	2	1	0	1	2	3	Печальный
19. Отдохнувший	3	2	1	0	1	2	3	Усталый
20. Свежий	3	2	1	0	1	2	3	Изнуренный
21. Сонливый	3	2	1	0	1	2	3	Возбужденный
22. Желание отдохнуть	3	2	1	0	1	2	3	Желание работать
23. Спокойный	3	2	1	0	1	2	3	Озабоченный
24. Оптимистичный	3	2	1	0	1	2	3	Пессимистичный
25. Выносливый	3	2	1	0	1	2	3	Утомляемый
26. Бодрый	3	2	1	0	1	2	3	Вялый
27. Соображать трудно	3	2	1	0	1	2	3	Соображать легко
28. Рассеянный	3	2	1	0	1	2	3	Внимательный
29. Полный надежд	3	2	1	0	1	2	3	Разочарованный
30. Довольный	3	2	1	0	1	2	3	Недовольный

Код опросника

Вопросы на самочувствие – 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.

Вопросы на активность – 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

Вопросы на настроение – 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

При подсчете, крайняя степень выраженности негативного полюса пары оценивается в 1 балл, а крайняя степень выраженности позитивного полюса, оценивается в 7 баллов. При этом следует учитывать, что полюса меняются.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башина В. М. Ранняя детская шизофрения (статика и динамика). М., 1980. 248 с.
2. Берне Р Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М., 1986. 422 с.
3. Вроно М. Ш. Шизофрения у детей и подростков. М., 1971. 128 с.
4. Вяземский Н. М. Значение местного поражения головного мозга в клинике и патогенезе психических расстройств. М., 1964. 240 с.
5. Ганнушкин П. Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика. М., 1933. 143 с.
6. Годфруа Ж. Что такое психология. М., 1993. Т. 1. С 491, Т. 2. С. 371.
7. Голант Р. Я. О расстройствах памяти. Л.; М., 1935. 133 с.
8. Дубовский Д И., Титанов А. С. Сознание//БМЭ. М., 1984. Т. 23. С. 1440—1447.
9. Жмуров В. А. Общая психопатология. Иркутск, 1986. 280 с.
10. Зейгарник Б. В. Патология мышления, М., 1962. 244 с.
11. Зейгарник Б. В. Патопсихология. М., 1986, 252 с.
12. Иванова Ф. И. Синдром «уходов и бродяжничества» в клинике пограничных состояний у подростков // Журн. невропатологии и психиатрии, 1972, No 10. С. 1525—1528.
13. Каган В. Е. Аутизм у детей. Л., 1981. 206 с.
14. Карвасарский Б. Д. Неврозы. М., 1980. 448 с.
15. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. М., 1979. 607 с.
16. Колотилин Г, Ф., Михайлов В. И. Клинико-катамнестическое изучение гашишизма, начавшегося в подростковом возрасте//Алкоголизм и неалкогольные токсикомании. М., 1981. С. 38—41.
17. Кондратенко В. Т. Девиантное поведение у подростков. Минск, 1988. 206 с.

18. Коркина М. В. Дисморфомания в детском и юношеском возрасте. М., 1984. 224 с.
19. Краснов В. Н. Болезненная психическая анестезия в структуре депрессий//Журн. невропатологии и психиатрии. 1978, № 12. С. 1835—1840.
20. Краткий психологический словарь. М., 1985. 431 с.
21. Кречмер Э. Медицинская психология / Пер. с нем. М., 1927. 349 с.
22. Критчли М. Афазиология / Пер. с англ. М., 1979. 232 с.
23. Крутецкий В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ.— М.: Просвещение, 1980.—352 с.
24. Лакосина Н. Д., Ушаков Г. К. Медицинская психология. М., 1984. 272 с.
25. Липкин А. И. и др. Мышление//БМЭ. 1М., 1981. Т. 16. С. 145—153.
26. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983. 256 с.
27. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. М., 1962. 504 с.
28. Макаров В. В. Развитие алкоголизма у подростков: Автореф. дис. канд. мед. наук, Новосибирск, 18 с.
29. Массен П., Конджер Дж., Коган Дж. и др. Развитие личности ребенка/Пер. с англ. М., 1987. 272 с.
30. Меграбян А. А. Деперсонализация. Ереван, 1962. 355 с.
31. Менделевич Д. М. Вербальный галлюциноз. Казань, 1980. 246 с.
32. Москаленко А. Т., Сержантов В. Ф. Смысл жизни и личность. Новосибирск, 1989, 205 с.
33. Озерецкий Н. И. Психопатология детского возраста Учпедгиз, 1938. 328 с.
34. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л., 1932. 412 с.
35. Поляков Ю. Ф. Патология познавательной деятельности при шизофрении. М., 1974. 168 с.

36. Поляков Ю. Ф., Мелешко Т. К., Тивак В. А. и др. О связи особенностей мыслительной деятельности с типологическими характеристиками личности (на материале исследования больных шизофренией и их родственников)//Журн. невропатологии и психиатрии. 1977, No 12. С. 1838—1842.
37. Потапова В.В. Сравнительное исследование показателей диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных подростков (на примере коренных жителей и переселенцев). - Диссертация на соискание ученой степени канд. псих. наук. – Казань, 2007. – с. 217
38. Потапова В.В. Культурная диссинхрония психического развития одаренных (сравнительное исследование аллохтонов и автохтонов: теория, эксперимент и практика). - Сравнительное исследование аллохтонов и автохтонов: теория, эксперимент и практика. - LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co.KG: Berlin, 2012. – 241с. ил., ISBN: 978-3-659-14214-7
39. Психология личности. Тексты. М., 1982. 288 с.
40. Равкин И. Г. Об одном особом виде тактильно-кинестетических галлюцинаций//Журн. невропатологии и психиатрии, 1940, No 9. С. 14—25.
41. Роговин М. С. Проблемы теории памяти. М., 1977. 181 с.
42. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946. 704 с.
43. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972. 303 с.
44. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста. М., 1974. 320 с.
45. Усов М. Г., Варцаба Н. И., Стаценко А. Н. Клиника, терапия и прогноз депрессий при шизофрении у подростков // Эндогенная депрессия. Тез. докл. Иркутск, 1992. С. 97—99.
46. Франкл В. Человек в поисках смысла //Пер. с англ. и нем. М., 1990. 368 с.

47.Шаманина В. М. Депрессивные синдромы//БМЭ. М., 1977. Т. 7. С.
331—342.

136

48.Ярошевский М. Г. История психологии. М., 1976. 463 с.

49.<http://www.facebook.com/cred.fin>

50.http://vk.com/club_razvivajka