**Среднее детство (6-11 лет)**

**Фрейд** называл среднее детство латентной стадией. Он считал, что для большинства детей возраст от 6 до 12 лет — время, когда их ревность и зависть (а также сексуальные импульсы) отступают на задний план. Поэтому большинство детей могут перенаправить свою эмоциональную энергию на отношения со сверстниками, творчество и выполнение предписанных культурой обязанностей в школе или обществе. Однако, как отмечалось в главе 2, Фрейд говорил о латентном периоде (и наступающем после него подростковом возрасте, или генитальной стадии) гораздо меньше, чем о первых 6 или 7 годах жизни. Именно поэтому Эриксон решил развить идеи Фрейда и выработать общую теорию. Однако Эриксон основной акцент делал на психосоциальных факторах развития личности.

**Эриксон** пришел к убеждению, что центральным событием среднего детства является психосоциальный конфликт — трудолюбие против чувства неполноценности. В среднем детстве, благодаря школе и другим формам обучения, значительная часть времени и энергии детей направляется на приобретение новых знаний и навыков. Теперь они в большей степени способны сосредоточить свои силы на учебе, решении своих проблем и достижениях. В тех случаях, когда дети в состоянии добиться успеха, они включают трудолюбие в свой образ Я, — они понимают, что усердная работа приводит к достижению желаемых результатов, и продолжают попытки освоить окружающую среду. И наоборот, дети, не успевающие в школе, могут чувствовать себя неполноценными по сравнению со сверстниками. Это чувство неполноценности может продолжать оказывать негативное воздействие на личность человека на протяжении всей жизни, если позже оно не компенсируется продолжительным успехом в других видах деятельности, являющихся ценными в его собственных глазах и в глазах окружающих, таких как спорт, музыка или искусство.

Вторая теоретическая перспектива — когнитивная теория развития — находит все большее применение для объяснения развития личности и социального развития. Например, Жан Пиаже и Лоуренс Кольберг большое внимание уделили развитию у детей представлений о своей личности и о **морали** — о том, что справедливо и несправедливо, правильно и неправильно, что хорошо и что плохо. Другие исследователи рассматривали более широкий спектр вопросов, изучая Я-концепцию детей в качестве детерминанты их поведения.

Наконец, **теория социального научения** внесла главный вклад в понимание того, как происходит научение конкретным формам поведения в семье и в группе сверстников. В течение среднего детства сверстники все больше и больше выступают в роли моделей поведения, принимают либо осуждают то или иное поведение, что оказывает сильнейшее влияние на развитие личности.

**Младший школьник**

*Когнитивные процессы*, приобретают особую значимость для психического и социального развития ребенка. Происходит это в связи с тем, что на первое место в его жизни выходит **целенаправленная познавательная деятельность**. В процессе этой деятельности ребенок-школьник получает и перерабатывает огромные объемы информации.

Характерное для начальных стадий наглядно-действенное мышление постепенно уступает свое доминирующее место абстрактно-логическому мышлению.

Приблизительно от семи до двенадцати лет дети осваивают различные *понятия сохранения* и начинают выполнять другие логические манипуляции (концепция Ж. Пиаже). То есть ребенок использует абстрактные термины применительно к тем предметам (конкретным объектам), которые непосредственно доступны его органам чувств.

Это становится возможным потому, что происходит прогресс в трех важных областях интеллектуального роста: консервации, классификации и сериации.

*Консервация* – способность видеть неизменное на фоне кажущихся перемен, ребенок приходит к различению видимости и реальности в окружающем мире и получает более глубокое знание о законах существования объектов.

*Классификация* – способность ребенка классифицировать группу объектов по какому-то признаку.

*Сериацией* называется способность располагать набор элементов в соответствии с имеющейся между ними связью.

По мнению Ж. Пиаже, в этом возрасте дети интуитивно постигают два важнейших логических принципа. Первый можно выразить следующей формулой – если А = В и В = С, то А = С. Вторая формула содержит утверждение, что А+В = В+А.

Таким образом, рассматриваемый возрастной период является переломным в интеллектуальном развитии ребенка, и получение, и переработка информации во многом зависят от степени развития умственных операций.

Итак, ребенок в возрасте 7–11 лет обладает достаточным уровнем развития, позволяющим ему выполнять сложную интеллектуальную функцию, какой является **письменная речь**. Для того чтобы научиться читать и писать, важен не только определенный уровень мышления, но и хорошо развитое *восприятие* и *представление*.

Развитие внимания (направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном) у детей в этом возрасте вызвано не только биологическими причинами, но и той деятельностью, которой занимается ребенок. И если в начальных классах школы у него по-прежнему превалирует *непроизвольное* *внимание*, то постепенно ему становится все легче сознательно и активно сосредоточиваться на каком-либо объекте или информации более долгое время. Это говорит о наличии у него *произвольного внимания*, а также о развитии определенных свойств внимания, таких как объем и устойчивость, переключаемость и концентрация.

Процесс усвоения новых знаний ребенком предопределяет развитие у него *произвольной памяти*, процесса, который осуществляется под контролем сознания в виде постановки цели, использования специальных приемов, а также при наличии волевых усилий.

**Аффективная сфера.** Новая социальная ситуация, в которую попадает ребенок в школе, новые правила жизни во многом определяют у него *чувство личности*. Достижения, воспринимаемые как позитивные приобретения, благоприятно влияют на его эмоциональное развитие и на потребность развиваться личностно. Особенно важны в этом возрасте отношения со взрослыми, так как положительный опыт общения помогает развитию адекватной самооценки, чувствам ответственности и самоконтроля, доверия к людям и способности к сопереживанию.

Неблагополучная обстановка, множественные фрустрации, которым ребенок подвергается в этом возрастном периоде или более ранних могут привести к тому, что инструментом для достижения своих желаний и потребностей становится агрессивное поведение.

Под *агрессией* обычно понимают осознанные действия, которые имеют намерение или причиняют ущерб как живому существу, так и неживому объекту. Среди исследований, которые изучают причины агрессивного поведения, широко известна **теория привязанности**. Согласно этой теории привязанность в отношениях с матерью в определенном возрасте (в некоторых исследованиях до года) способствует формированию ощущения безопасности, доверию к окружающим. Такой ребенок имеет хорошо развитые социальные навыки и склонен к конструктивному общению. Под привязанностью в этом случае понимается надежное, устойчивое и чуткое отношение со стороны матери. В отдельных ситуациях ребенок может замещать объект агрессии, например, выбирая себя в качестве этого объекта. Внешняя агрессия заменяется *аутоагрессией*, которая, превратившись в устойчивую личную особенность, в дальнейшем будет проявляться в причинении вреда самому себе.

Итак, **ведущей деятельностью** ребенка в этом возрасте становится учебная деятельность. Все большее значение для развития ребенка приобретает его общение в коллективе сверстников, оно способствует усвоению таких типов отношений, как лидерство и дружба.

**МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ**

Младший школьный возраст (с 6-7 до 9-10 лет) определяется важ­ным внешним обстоятельством в жизни ребенка - поступлением в школу. В настоящее время школа принимает, а родители отдают ре­бенка в 6-7 лет. Школа берет на себя ответственность через формы различных собеседований определить готовность ребенка к началь­ному обучению.

Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершен­но новое место в системе отношений людей: у него появляются посто­янные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство (неважно - вольно или по принуждению) учить­ся, как все дети в его возрасте.

К концу дошкольного возраста ребенок представляет собой в из­вестном смысле личность. Он отдает себе отчет в том, какое место за­нимает среди людей (он, дошкольник) и какое место ему предстоит за­нять в ближайшем будущем (он пойдет учиться в школу). Одним сло­вом, он *открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений.* К этому периоду он уже многого достиг в меж­личностных отношениях: он ориентируется в семейно-родственных отношениях и умеет занять желаемое и соответствующее своему соци­альному статусу место среди родных и близких. Он умеет строить отно­шения со взрослыми и сверстниками: имеет навыки самообладания, умеет подчинить себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. Он уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не столько его собственным отношением к самому себе («Я хороший»), но прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих лю­дей. У него уже достаточно *развиты рефлексивные способности.* В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребенка выступает *преобладание мотива «Я должен» над мотивом «Я хочу».*

Один из важнейших итогов психического развития в период до­школьного детства - *психологическая готовность ребенка к школьному обучению.* И заключается она в том, что у ребенка к моменту поступ­ления в школу складываются психологические свойства, присущие собственно школьнику. Окончательно эти свойства могут сложиться только в ходе школьного обучения под влиянием присущих ему усло­вий жизни и деятельности.

Младший школьный возраст обещает ребенку новые достижения в новой сфере человеческой деятельности - учении. Ребенок в начальной школе усваивает *специальные психофизические и психические дей­ствия,* которые должны обслуживать письмо, арифметические дейст­вия, чтение, физкультуру, рисование, ручной труд и другие виды учебной деятельности. На основе учебной деятельности при благо­приятных условиях обучения и достаточном уровне умственного раз­вития ребенка возникают предпосылки к теоретическому сознанию и мышлению (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).

В период дошкольного детства в перипетиях отношений со взрос­лыми и со сверстниками ребенок обучается рефлексии на других лю­дей. В школе в новых условиях жизни эти *приобретенные рефлексивные способности* оказывают ребенку хорошую услугу при решении про­блемных ситуаций в отношениях с учителем и одноклассниками. В то же время учебная деятельность требует от ребенка *особой рефлексии,* связанной с умственными операциями: анализом учебных задач, кон­тролем и организацией исполнительских действий, а также контролем за вниманием, мнемоническими действиями, мысленным планирова­нием и решением задач.

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормирован­ный мир отношений и требует от него организованной произвольно­сти, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских дей­ствий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а так­же за умственное развитие. Таким образом, *новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная.* У каждого ребенка, поступившего в школу, повышается пси­хическая напряженность. Это отражается не только на физическом здоровье, но и на поведении ребенка.

Ребенок дошкольного возраста живет в условиях своей семьи, где обращенные к нему требования сознательно или бессознательно кореллируются с его индивидуальными особенностями: семья обычно соот­носит свои требования к поведению ребенка с его возможностями.

Другое дело - школа. В класс приходит много детей, и учитель должен работать со всеми. Это определяет неукоснительность требо­ваний со стороны учителя и усиливает психическую напряженность ребенка. До школы индивидуальные особенности ребенка могли не мешать его естественному развитию, так как эти особенности прини­мались и учитывались близкими людьми. *В школе происходит стан­дартизация условий жизни ребенка,* в результате выявляется множест­во отклонений от предначертанного пути развития: гипервозбудимость, гипердинамия, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевую активность, вы­зывают угнетенные состояния и т.д. Ребенку предстоит преодолеть навалившиеся на него испытания.

*Общая сензитивность к воздействию окружающих условий жизни, свойственная детству, содействует развитию адаптационных форм поведения, рефлексии и психических функций.* В большинстве случаев ребенок приспосабливает себя к стандартным условиям. **Ведущей деятельностью становится учебная.** Помимо усвоения специальных умственных действий и действий, обслуживающих письмо, чтение, рисование, труд и др., ребенок под руководством учителя начинает овладевать содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали и др.) и учится действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей.

В новых отношениях со взрослыми и со сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексию на себя и других. В учебной дея­тельности, притязая на признание, ребенок упражняет свою волю к достижению учебных целей. *Добиваясь успеха или терпя поражение, он попадает в капкан сопутствующих негативных образований* (чувству превосходства над другими или зависти). Развивающаяся способность к *идентификации* с другими помогает снять напор нега­тивных образований и развить в принятые позитивные формы об­щения.

В конце периода детства ребенок *продолжает развиваться телесно* (совершенствуются координация движений и действий, образ тела, ценностное отношение к себе телесному). Телесная активность, координированность движений и действий помимо общей двигательной активности направлены на освоение специфических движений и дей­ствий, обеспечивающих учебную деятельность.

Учебная деятельность требует от ребенка новых достижений в раз­витии речи, внимании, памяти, воображения и мышления; создает новые условия для личностного развития ребенка.

## УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ

**Сенсорное развитие.** Ребенок, пришедший в школу, не только раз­личает цвета, формы, величину предметов и их положение в простран­стве, но может правильно назвать предлагаемые цвета и формы пред­метов, правильно соотнести предметы по величине. Он может также изобразить простейшие формы и раскрасить их в заданный цвет.

Очень важно, чтобы ребенок умел устанавливать идентичность предметов тому или иному эталону. Эталоны - это выработанные человечеством образцы основных разновидностей качеств и свойств предметов. Как уже говорилось выше, эталоны были созданы в ходе истории человеческой культуры и используются людьми в качестве образцов, мерок, при помощи которых устанавливается соответствие воспринимаемой действительности тому или иному образцу из систе­мы упорядоченных эталонов.

Если ребенок может правильно назвать цвет и форму предмета, если он может соотнести воспринимаемое качество с эталоном, то он может установить и идентичность (мяч круглый), частичное сходство (яблоко круглое, но не идеально, как мяч), несходство (шар и куб). Основатель­но осматривая, ощупывая или прослушивая, ребенок совершает соотно­сящие действия, прослеживает связь воспринимаемого с эталоном.

В природе существует бесконечное разнообразие цветов, форм, звуков. Человечество постепенно упорядочило их, сведя к системам цветов, форм, звуков - *сенсорным эталонам.* Для обучения в школе важно, чтобы сенсорное развитие ребенка было достаточно высоким.

Нормально развитый ребенок к школьному возрасту хорошо по­нимает, что картина или рисунок есть отображение действительности. Поэтому он пытается соотнести картины и рисунки с действительно­стью, увидеть то, что в них изображено. Рассматривая рисунок, копию картины или саму картину, ребенок, приученный к изобразительному искусству, не воспринимает используемую художником многоцветную палитру как грязь, он знает, что мир состоит из бесконечного числа сверкающих красок. Ребенок уже умеет правильно оценивать перспек­тивное изображение, так как ему известно, что один и тот же предмет, расположенный далеко, выглядит на рисунке маленьким, а близко -гораздо больше. Поэтому он пристально всматривается, соотносит изображения одних предметов с другими. Дети любят рассматривать изображения - ведь это рассказы о жизни, которую они так стремятся постичь. Рисунки и живопись содействуют развитию знаковой функ­ции сознания и художественного вкуса.

**Развитие мышления.**

Особенность здоровой психики ребенка - по­знавательная активность. Любознательность ребенка постоянно на­правлена на познание окружающего мира и построение своей карти­ны этого мира. Ребенок, играя, экспериментирует, пытается устано­вить причинно-следственные связи и зависимости. Он сам, например, может дознаться, какие предметы тонут, а какие будут плавать.

Чем активнее в умственном отношении ребенок, тем больше он за­дает вопросов и тем разнообразнее эти вопросы. Ребенок может инте­ресоваться всем на свете: какой глубины океан? как там дышат жи­вотные? сколько тысяч километров земной шар? почему в горах не тает снег, а внизу растаял?

Ребенок стремится к знаниям, а само усвоение знаний происходит через многочисленное «зачем?», «как?», «почему?». Он вынужден опе­рировать знаниями, представлять ситуации и пытаться найти воз­можный путь для ответа на вопрос. Мы уже говорили о том, что при возникновении некоторых задач ребенок пытается решить их, реально примеряясь и пробуя, но он же может решать задачи, как говорится, в уме. Он представляет себе реальную ситуацию и как бы действует в ней в своем воображении. Такое мышление, в котором решение зада­чи происходит в результате внутренних действий с образами, называ­ется наглядно-образным. *Образное мышление- основной вид мышления* *в младшем школьном возрасте.* Конечно, младший школьник может мыслить логически, но следует помнить, что этот возраст сензитивен к обучению, опирающемуся на наглядность.

Мышление ребенка в начале обучения в школе отличается эгоцен­тризмом, особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного решения определенных про­блемных ситуаций. Так, ребенок сам не открывает в своем личном опыте знания о сохранении таких свойств предметов, как длина, объ­ем, вес и др. Отсутствие систематичности знаний, недостаточное раз­витие понятий приводят к тому, что в мышлении ребенка господству­ет логика восприятия. Ребенку, например, трудно оценивать одно и то же количество воды, песка, пластилина и т.д. как равное (то же самое), когда на его глазах происходит изменение их конфигурации в соот­ветствии с формой сосуда, куда они помещены. Ребенок попадает в зависимость от того, что он видит в каждый новый момент изменения предметов. Однако в начальных классах ребенок уже может мысленно сопоставлять отдельные факты, объединять их в целостную картину и даже формировать для себя абстрактные знания, отдаленные от пря­мых источников.

Ж. Пиаже установил, что мышление ребенка в шесть-семь лет ха­рактеризуется «центрацией» или восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка реально занимаемой им позиции. Ж. Пиаже описал исследования, которые указывают на отсутствие у ребенка представления о постоянстве некоторых свойств вещей как на характерную черту детей до шести-семи лет. **Классическими явля­ются опыты с пластилиновыми шариками.**

Если положить перед ребенком два совершенно одинаковых шарика из пластилина, то ребенок сразу устанавливает, что они одинаковы по количеству массы пластилина. Стоит, однако, на глазах у ребенка смять один шарик в лепешку и после этого спросить, где больше пластилина, ребенок сразу ответит, что пластилина больше в лепешке.

Или другой опыт. Если перед ребенком выложить два ряда пуговиц, один под дру­гим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого ряда, и спросить у ребенка, в каком ряду их больше, то он отвечает, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Но если в одном ряду уменьшить расстояния между пуговицами и он займет меньшее расстояние в длину, чем другой, и повторить вопрос, то ребенок укажет на более длинный ряд, полагая, что в нем пуговиц больше. Хотя ребенок отчетливо видел, что пуговиц никто не убирал и не добавлял.

Специфика детского мышления, согласно Ж. Пиаже, - «центрация» и несформированность представлений о постоянстве основных свойств вещей. Но для детей шести-семи лет характерны промежуточные ответы.

Переход к систематическому обучению в школе, к развивающему обучению изменяет ориентировку ребенка в окружающих его явлени­ях действительности. На донаучной стадии развития мышления ребе­нок судит об изменениях с эгоцентрических позиций, но переход к усвоению новых способов решения проблем меняет сознание ребенка, его позицию в оценке предметов и изменений, происходящих с ним. Развивающее обучение подводит ребенка к усвоению научной карти­ны мира, он начинает ориентироваться на общественно выработан­ные критерии.

Кроме того, дети, достигшие **стадии конкретных операций**, понимают, что различия между похожими объектами можно измерить. В известной задаче Пиаже со спичками, детям показывали выложенную из 6 спичек ломаную линию и другую, прямую, из 5. Когда их просили сравнить их, то младшие дети сосредоточивали внимание на расстоянии между крайними точками линий и потому считали ту, что состоит из 5 спичек, более длинной. Дети, мыслящие на уровне конкретных операций, уже способны были принять в расчет само расположение спичек и потому отвечали, что длиннее та, что из 6.

В отличие от детей, находящихся на дооперациональной стадии, дети, достигшие уровня конкретных операций, способны теоретически рассуждать о мире, в котором живут. Они размышляют о том, что может произойти в ближайшем будущем, и ожидают наиболее вероятные события; строят догадки по поводу определенных условий и в дальнейшем проверяют свои предположения. Например, дети могут предполагать, сколько выдохов нужно сделать, надувая шарик, чтобы он не лопнул, и, учитывая это, будут делать именно такое количество выдохов, а если захотят, чтобы шарик лопнул, то больше. Однако их способность теоретизировать распространяется только на конкретные объекты и социальные отношения, которые доступны наблюдению и проверке. Дети не строят теорий об абстрактных понятиях, намерениях или отношениях до тех пор, пока не достигнут стадии формальных операций, что обычно происходит в возрасте 11-12 лет.

Переход от дооперациональной стадии к конкретно-операциональному мышлению происходит не вдруг. Эта цель развития достигается путем накапливаемого годами опыта манипулирования с различными предметами и материалами в окружении ребенка и познания их свойств. Согласно Пиаже, дети приобретают эту более сложную и тонкую форму мышления в процессе активного исследования физической среды, задавая себе вопросы и в основном находя на них ответы.

**Развитие внимания, памяти, воображения.** Учебная деятельность требует развития высших психических функций - произвольности вни­мания, памяти, воображения. Внимание, память, воображение млад­шего школьника уже приобретают самостоятельность - ребенок научается владеть специальными действиями, которые дают возмож­ность сосредоточиться на учебной деятельности, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше.

Если в дошкольном возрасте игровая деятельность сама способствовала количественным изменениям в развитии произвольности (возрастанию произвольности, выражае­мой в сосредоточенности и устойчивости внимания, долговременности сохранения образов в памяти, обогащение воображения), то в младшем школьном возрасте учебная деятельность требует от ре­бенка присвоения специальных действий, благодаря которым вни­мание, память, воображение приобретают выраженный произволь­ный, преднамеренный характер. Однако произвольность познава­тельных процессов у детей шести-семи, десяти-одиннадцати лет возникает лишь на пике волевого усилия, когда ребенок специально организует себя под напором обстоятельств или по собственному побуждению. В обычных обстоятельствах ему еще очень трудно организовать свои психические функции на уровне высших дости­жений человеческой психики.

**Развитие внимания.** Познавательная активность ребенка, на­правленная на обследование окружающего мира, организует его вни­мание на исследуемых объектах довольно долго, пока не иссякнет инте­рес. Если шести-семилетний ребенок занят важной для него игрой, то он, не отвлекаясь, может играть два, а то и три часа. Так же долго он может быть сосредоточен и на продуктивной деятельности (рисовании, конструировании, изготовлении значимых для него поделок). Однако такие результаты сосредоточения внимания - следствие интереса к то­му, чем занят ребенок. Он же будет томиться, отвлекаться и чувствовать себя совершенно несчастным, если надо быть внимательным в той дея­тельности, которая ему безразлична или совсем не нравится.

Взрослый может организовать внимание ребенка при помощи сло­весных указаний. Ему напоминают о необходимости выполнять за­данное действие, указывая при этом способы действия «Дети! Откро­ем альбомы. Возьмем красный карандаш и в верхнем левом углу - вот здесь - нарисуем кружок...» .

Младший школьник в известной степени может и сам планировать свою деятельность. При этом он словесно проговаривает то, что он должен и в какой последовательности будет исполнять ту или иную работу. Планирование, безусловно, организует внимание ребенка.

И все-таки, хотя дети в начальных классах могут произвольно ре­гулировать свое поведение, непроизвольное внимание преобладает. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекатель­ной для них деятельности или на деятельности интересной, но тре­бующей умственного напряжения. Отключение внимания спасает от переутомления. Эта особенность внимания является одним из оснований для включения в занятия элементов игры и достаточно частой смены форм деятельности.

Дети младшего школьного возраста, безусловно, способны удер­живать внимание на интеллектуальных задачах, но это требует колос­сальных усилий воли и организации высокой мотивации.

**Развитие памяти.** Мы уже знаем, что дошкольный возраст-возраст интенсивного развития памяти. Принято считать, что в этот период память является ведущим познавательным процессом, психи­ческой функцией. Память схватывает значимые для ребенка события и сведения и сохраняет их. Дошкольное детство оставляет много воспоминаний на всю оставшуюся жизнь человека.

Когда запоминание становится условием успешной игры или имеет значение для реализации притязаний ребенка, он легко запоминает слова в заданном порядке, стихи, последовательность действий и др. Ребенок может пользоваться приемами запоминания уже сознательно. Он повторяет то, что надо запомнить, старается осмыслить, осознать запоминаемое в заданной последовательности. Однако непроизволь­ное запоминание остается более продуктивным. Здесь опять-таки все определяет интерес ребенка к делу, которым он занят.

В школе ребенок встает перед необходимостью запоминать произ­вольно. Учебная деятельность неукоснительно требует от ребенка запо­минания. Учитель дает ребенку указания, каким образом можно запом­нить и воспроизвести то, что следует выучить. Вместе с детьми он обсу­ждает содержание и объем материала, распределяет его на части (по смыслу, по трудности запоминания и др.), учит контролировать процесс запоминания. Понимание является необходимым условием запомина­ния - учитель фиксирует внимание ребенка на необходимости понима­ния, учит ребенка понимать то, что он должен запомнить, задает моти­вацию стратегии запоминания: сохранение знаний, навыков не только для решения школьных заданий, но и для всей последующей жизни.

Произвольная память становится функцией, на которую опирается учебная деятельность, и ребенок приходит к пониманию необходимо­сти заставить работать на себя свою память. Именно заучивание и воспроизведение учебного материала позволяет ребенку рефлексиро-вать свои личные психические изменения в результате погружения в учебную деятельность и воочию увидеть, что «учить себя» - значит изменить самого себя в знаниях и в обретении способности к произ­вольным действиям.

**Развитие воображения.** В младшем школьном возрасте ребе­нок в своем воображении уже может создавать разнообразнейшие ситуации. Формируясь в игровых замещениях одних предметов дру­гими, воображение переходит и в другие виды деятельности.

В условиях учебной деятельности к воображению ребенка предъ­являют специальные требования, которые побуждают его к произ­вольным действиям воображения. Учитель на уроке предлагает детям представить себе ситуацию, в которой происходят некие преобразо­вания предметов, образов, знаков. Эти учебные требования побужда­ют развитие воображения, но они нуждаются в подкреплении специ­альными орудиями - иначе ребенок затрудняется продвинуться в про­извольных действиях воображения. Это могут быть реальные предме­ты, схемы, макеты, знаки, графические образы и др.

Наиболее ярко воображение проявляется в рисовании и сочинении рассказов и сказок. У младших школьников, так же как и у дошкольников, мы можем наблюдать большую вариативность в харак­тере детского творчества: одни дети воссоздают реальную действитель­ность, другие - фантастические образы и ситуации. В зависимости от этого можно условно разделить детей на реалистов и фантазеров.

Сочиняя всевозможные истории, рифмуя «стихи», придумывая сказки, изображая различных персонажей, дети могут заимствовать известные им сюжеты, строфы стихотворений, графические образы, порой вовсе не замечая этого. Однако нередко ребенок специально комбинирует известные сюжеты, создает новые образы, гиперболизи­руя отдельные стороны и качества своих героев. Ребенок, если у него достаточно развиты речь и воображение, если он получает удовольст­вие от рефлексии на значения и смысл слов, словесных комплексов и образы воображения, может придумать и рассказать занимательный сюжет, может импровизировать, наслаждаясь своей импровизацией сам и включая в нее других людей.

В воображении ребенок создает опасные, страшные ситуации, ко­гда, например, необходимо идти на черную-черную гору, забраться в самую глубокую пещеру и в полной темноте двигаться к заветной цели, не реагируя на устрашающие звуки, не боясь многократного эха, мелькающих в просветах теней, множественных отражений загадоч­ных зеркал и т.д. Главное- преодоление, обретение друга, выход к свету, надежда и радость. Переживание негативного напряжения в процессе создания и развертывания воображаемых ситуаций, управ­ление сюжетом, прерывание образов и возвращение к ним тренируют воображение ребенка как произвольную творческую деятельность.

Кроме того, воображение может выступать как деятельность, ко­торая приносит терапевтический эффект.

Ребенок, испытывая трудности в реальной жизни, воспринимая свою личную ситуацию как безысходную, может уйти в воображае­мый мир. Так, когда нет отца и это приносит невыразимую боль, в воображении можно обрести самого замечательного, самого не­обыкновенного - великодушного, сильного, мужественного отца. В воображении можно даже спасти отца от смертельной опасности, и тогда он будет не просто любить тебя, но и ценить твою смелость, находчивость и мужество. Отец-друг - мечта не только мальчиков, но и девочек. Воображение дает временную возможность рассла­биться, освободиться от напряжения для того, чтобы продолжать жить дальше без отца. Когда притесняют сверстники - бьют, угро­жают расправой, унижают морально, в воображении можно создать особый мир, в котором ребенок или разрешает свои проблемы собственным великодушием, разумным поведением, или превращается в агрессивного повелителя, который жестоко мстит своим обидчикам. Очень важно прислушиваться к высказываниям ребенка по поводу притесняющих его сверстников. Что доминирует в его эмоциях -огорчение, недоумение по поводу поведения обидчиков или агрес­сия? Только понимая глубинные чувства ребенка, можно попытаться ему помочь.

Когда постоянно срывается и кричит на своего ребенка нервная и несчастная мать, в воображении можно встретить добрую фею или совершить подвиг, спасти свою маму от страшной опасности. Но можно желать матери смерти - ведь она так несправедлива...

Как указывалось выше, образы воображений у некоторых детей могут быть близки к эйдетическим образам, обладающим не только яркостью и отчетливостью, но и могут непроизвольно меняться перед внутренним взором ребенка. В воз­расте семи-одиннадцати лет ребенок по-прежнему может находиться в зависимости от возникающих образов воображения, но он может, приложив определенные усилия, управлять их появлением и разви­тием, побуждая свободный поток зрительных или звуковых ассо­циаций, или прерывать его в зависимости от своей воли. Непроиз­вольно возникающие образы воображения обременяют ребенка;

освобождение от их спонтанного напора требует специального при­ложения усилий и контроля.

Ярослав (9, 10) (рефлексирует): «Я постоянно вижу перед собой образы предметов и людей, которых в действительности нет. Иногда мне интересно за ними следить, но иногда я от них устаю... Ну до чего же они мне надоедают!»

- Есть такие образы, которые тебя пугают?- Конечно.- Какие они?- Они разные. Некоторые страшные на вид. Некоторые страшные тем, что они по­стоянно меняются.- Хочешь избавиться от них?

-Да.Ярославу предлагают нарисовать страшные образы. Он изображает «нечто». Ему предлагают порвать рисунок и уничтожить тем самым плохой образ. Ярослав делает это с сожалением, под влиянием авторитета незнакомого ему человека. После чего ему предлагают нарисовать еще плохой образ.- И после этого мы разорвем его? И он перестанет быть со мной?- Да. Скорее всего это будет так.- Я не согласен на это.- Почему?- Они все меня покинут, и я останусь без воображения?! Нет, я не согласен. Пусть они у меня останутся.- Но ты же устаешь от них?- Да... Но это мои образы. Как же я сам оставлю их?- Они тебе дороги?- Не знаю... Я привык к ним. У нас все время что-то происходит.

- Ну а страх? Ты иногда боишься.- Да. Ведь они могут быстро меняться. Страх плохо и хорошо. Ведь я преодолеваю страх. Наверное, это зачем-то нужно... (По материалам В. С. Мухиной.)

Ребенок может напрягаться от непроизвольно возникающих об­разов воображения, порой чувствовать себя несчастным, но он на­ходит и привлекательные стороны от погружения в спонтанно воз­никающий мир воображения, который для него выступает как иная реальность, чем природный, предметный и социальный мир челове­ческих отношений.

Воображение в жизни ребенка играет большую роль, чем в жизни взрослого, проявляясь гораздо чаще, и чаще допускает нарушение жизненной реальности. Неустанная работа воображения - важней­ший путь познания и освоения ребенком окружающего мира, способ выйти за пределы личного практического опыта, важнейшая психо­логическая предпосылка развития способности к творчеству и спо­соб освоения нормативности социального пространства, последнее принуждает работать воображение непосредственно на развитие личностных качеств.

Умственное развитие ребенка, посещающего школу, качественно ме­няется благодаря требованиям, предъявляемым учебной деятельностью. Ребенок теперь вынужден входить в реальность образно-знаковых сис­тем и в реальность предметного мира через постоянное погружение в ситуации решения разнообразных учебных и жизненных задач.

**Основные задачи, которые решаются в младшем школьном воз­расте:** 1) глубокое познание языка; 3) ре­шение умственных задач, связанных с преобразованием предметного мира; 4) развитие произвольных сторон внимания, памяти и воображе­ния; 5) развитие воображения как способ выйти за пределы личного практического опыта, как условие творчества.

**ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В возрасте семи-одиннадцати лет ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая, безусловно, подвергается социальным воздействиям. Он знает, что он *обязан учить­ся* и в процессе учения *изменять себя, присваивая коллективные знаки* (речь, цифры, ноты и др.), *коллективные понятия, знания и идеи,* которые существуют в обществе, *систему социальных ожиданий* в отношении поведения и ценностных ориентации. В то же время он знает, что *отли­чается от других* и переживает *свою уникальность, свою «самость»,* стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников.

Самосознание ребенка интенсивно развивается, а его структура укрепляется, наполняясь новыми ценностными ориентациями. Обра­тимся к обсуждению изменений, которые происходят со звеньями самосознания в младшем школьном возрасте.

В возрасте от 6 до 10-11 лет устанавлива­ется выраженное одностороннее доминирование руки и всех симмет­ричных частей тела, наделенных автономной двигательной функцией. В это время можно определить доминирующую ногу (ту, на которой ребенок прыгает или которой ударяют по мячу), доминирующий глаз (тот, которым смотрят в щелку), доминирующее ухо (то, которым поворачиваются к источнику звука).

Образ «Я» - это и образ физических данных, особенности телесной конституции. Очень важно правильно строить отношения с ребенком по поводу его телесных особенностей, успехов или неуспехов в физи­ческих упражнениях, специальных учебных или бытовых действиях. Ведь тело открыто для наблюдения, его статика и двигательная ак­тивность или пассивность легко просматриваются.

*Образ тела-* сложное образование, сопряженное с индивидуаль­ными телесными особенностями, полом и традиционными культур­ными ожиданиями. Очень важно, чтобы ребенок мог себя чувствовать и принимать как уникальное в физическом и психическом плане суще­ство, как представитель своего пола и как представитель своей куль­туры, своего этноса.

Специальное внимание следует уделять *развитию физической куль­туры ребенка. С* первых лет обучения в школе именно на уроках физ­культуры дети должны приобретать привычки и устойчивый интерес к систематическим занятиям физическими упражнениями и спортом.

*Овладение своим телом, ощущение тонуса, готовность к подвиж­ным играм и соревнованию - все это должно культивироваться в созна­нии ребенка как чистая радость бытия, как ответственность перед другими; ведь быть красивым, ловким и сильным, быть чистым и оп­рятно одетым - значит радовать собой других.*

Уроки физической культуры требуют от ребенка владения своим телом. В соревновательных играх с правилами развиваются воля, стремление реализовать притя­зание на признание через физические усилия. Соревнуясь со своими сверстниками, ребенок осваивает множество физических умений и развивает необходимые для жизни личностные качества. Соревнуясь непосредственно *в тесном телесном взаимном общении,* ребенок учится рефлексии на других и на себя: он учится «читать» по выразительным позам, движениям, мимике сверстника его намерения, что облегчается самой соревновательной ситуацией; он учится диалогу жеста, мимики и взгляда; в то же время он учится «прятать» свои намерения, скрывая свои мимику и телесные выразительные позы и движения и демонстрируя «обманные» мины, позы и движения. В соревновательных играх ребенок обретает способность не только к тонкой внутренней рефлек­сии, но и к маскирующим истинные намерения внешним действиям. Обогащение рефлексивного опыта ребенка в специальных соревнова­тельных играх продвигает его в плане личностного развития и фор­мирования позитивного отношения к себе.

Соревновательные игры дают целый ряд возможностей для разви­тия личности ребенка. В соревновании дети ориентируются на дости­жения сверстников. Стремление «быть как все» стимулирует физиче­ское развитие ребенка и подтягивает его до общего среднего уровня. В то же время, соревнуясь, ребенок притязает и на то, чтобы «быть луч­ше, чем другие». Он начинает борьбу за то, чтобы стать победителем. Стремление к победе стимулирует соревнующегося. В случае успеха ребенок обретает позу победителя: плечи развернуты, голова высоко поднята, лицо его румяно, глаза сияют.

Если подвижные игры включают командные соревнования, на ре­бенка, который подвел свою команду, могут обрушиться обидные реп­лики сверстников. Обязанность учителя и психолога предупреждать подобные ситуации. Здесь важно придать значимость духу командного сотрудничества и взаимной поддержки. Неуспешный ребенок и так испытывает дискомфорт и чувство глубокого неудовлетворения собой.

Важно, чтобы нереализованное притязание ребенка на успех в физи­ческих упражнениях и играх не лишило его стремления к успеху: ребе­нок может очень быстро отказаться от участия в физических упражне­ниях и соревнованиях- ведь образ «Я» весьма хрупкое образование, обесценивание своего «Я» и изменение отношения к себе происходят ситуативно. В то же время ребенок может вопреки неудачам стремиться во что бы то ни стало взять реванш. Это может также привести к срыву. И в том и в другом случае ребенок младшего школьного возраста дол­жен пройти избранный им путь. Не следует оберегать его от возможных неудач. Ребенок должен научиться владеть экспрессией лица и тела, а также не сдаваться в достижении избранной цели в телесных упражне­ниях, овладевать телесными действиями и наслаждаться достижениями.

**Притязание на признание: позитивные достижения и негативные об­разования.** Ребенок младшего школьного возраста продолжает от­крыто стремиться получить одобрение своих достижений, отвечаю­щих социальным ожиданиям.

В этот период продолжает происходить насыщение мотивов пове­дения и деятельности новым социальным содержанием. Особое место начинают приобретать учебные мотивы и мотивы установления от­ношений со взрослыми и сверстниками по поводу учебной деятельно­сти. *В этот период заново перестраивается мотивационно-потребностная сфера,* что качественно меняет содержание притязаний на признание. Учебная деятельность со всеми ее составляющими стано­вится во главу угла в притязаниях ребенка младшего школьного воз­раста. Это находит свое выражение в отношениях ребенка со взрос­лыми и сверстниками.

**Притязание на признание со стороны взрослых.** Ребенок в младшем школьном возрасте несет в себе весь комплекс чувств, уже сформиро­ванных в притязаниях на признание. Он имеет *совесть,* и мы можем взывать к ней, когда ребенок набедокурит. Он знает, что значит *дол­жен, обязан.* У него пробуждается чувство *гордости или стыда* в зави­симости от поступка. Он может гордиться не только поступком, одоб­ряемым взрослым, но и своими положительными качествами (сме­лостью, правдивостью, готовностью поделиться с другими), которые он хорошо осознает. Он может стыдиться не только замеченного взрослым проступка, но и таких своих проявлений (трусости, грубо­сти, жадности и т.д.), которые он сам оценивает как недостойные. Эти чувства ребенка, безусловно, влияют на развитие его личности. Но нужно помнить, что негативные чувства, возникнув у ребенка по оп­ределенному поводу, вспыхнув, быстро исчезают. Ведь ребенок млад­шего школьного возраста, как и дошкольник, продолжает стремиться иметь положительную самооценку.

«Я хороший» - внутренняя позиция ребенка по отношению к са­мому себе. В этой позиции - большие возможности для воспитания. Притязая на признание со стороны взрослого, младший школьник будет стараться подтвердить свою потребность на это признание.

Относясь к взрослым и более старшим детям как к образцу, младший школьник в то же самое время *притязает на признание со стороны взрослых и подростков.* Благодаря притязанию на призна­ние он выполняет нормативы поведения - старается вести себя пра­вильно, стремится к знаниям, потому что его хорошее поведение и знания становятся предметом постоянного интереса со стороны старших. *Стремление к самоутверждению* стимулирует ребенка к норматив­ному поведению, к тому, чтобы взрослые подтвердили его достоинство. Однако стремление к самоутверждению в том случае, если ребенок не способен или затрудняется выполнять то, что от него ожидают (в первую очередь это его успехи в школе), может стать причиной его безудержных капризов.

В норме притязания на признание со стороны взрослых поддают­ся социальным ожиданиям, подлежат коррекции на уровне бытово­го общения ребенка с родителями и подвержены воздействию здра­вого смысла.

**Поступление в школу** - переломный момент в жизни ребенка, ме­няющий в целом иерархию его притязаний на признание. Поступле­ние в школу - это переход к новому образу жизни и условиям деятель­ности, это переход к новому положению в обществе, новым взаимоот­ношениям со взрослыми. Меняются фактор места, социальные усло­вия, определяющие развитие и саму жизнь ребенка. Новое положение в обществе состоит в том, что ребенок *переходит от существования, свободного от постоянных обязанностей, к обязательной, общественно значимой деятельности: он обязан учиться.* Теперь он подчинен систе­ме строгих, обязательных для всех школьных и связанных со школой общих социальных правил.

В школе между учеником и учителем складывается особый тип взаимоотношений. *Учитель* не просто взрослый, который вызывает или не вызывает симпатию ребенка. Он - *посредник знаний,* в функции которого входит передача достижений культуры, опыта человечества ребенку. Кроме того, учитель является реальным носителем общест­венных требований к ребенку *как ученику.* Совместное участие в учеб­ной деятельности порождает новый тип взаимоотношений: учитель спрашивает- ученик отвечает, учитель объясняет- ученик должен понять и выполнить; учитель оценивает- ученик принимает как должное. При этом ребенок ориентирован на то, чтобы соответство­вать ожиданиям учителя и быть им признанным.

По своему содержанию и по организации основная, ведущая дея­тельность младшего школьника - учебная деятельность. *Усвоение зна­ний -* основная цель, которая выступает в чистом виде. Но в учебную деятельность органически включена и вторая по счету, но не по зна­чению цель - ребенок должен быть еще и *правильно воспитан.*

Основная форма организации учебной работы школьников - урок, на котором все рассчитано до минуты. На уроке всем детям необхо­димо следить за указаниями учителя, четко их выполнять, не отвле­каться и не заниматься посторонним делом. Все эти особенности ус­ловий жизни и деятельности школьника предъявляют высокие требо­вания к разным сторонам его личности, его психическим качествам, знаниям и умениям.

Школьник учится ответственно относиться к учебе, потому что он вынужден подчиняться требованиям и правилам школьной жизни и оправдывать ожидания его семьи.

Притязание на признание среди близких и учителей побуждает и принуждает ребенка к развитию *усидчивости,* навыков *самоконтро­ля* и *самооценки.*

Смена места в системе общественных отношений - переход в пози­цию ученика, школьника - создает ситуацию *психологической открыто­сти* ребенка. И без того доверяющий взрослому, в новой для него жиз­ненной ситуации ребенок с готовностью (или без сопротивления) при­нимает требования учителя; это касается и требований, связанных с дисциплиной. При этом ребенок не присваивает бездумно и бесчувст­венно новые для него правила, а испытывает меру допустимости, воз­можности нарушать эти правила, избегать их выполнения или вступать с учителем в дискуссии. Приведем некоторые примеры рефлексий пер­воклассников на новые для них формы наказаний за нарушение правил поведения в классе.

Отношения ребенка младшего школьного возраста к правилам по­ведения носят неоднозначный характер. Это для него и интеллектуаль­ная задача - разобраться, какие правила бывают, за какие провинности как наказывают, какие наказания «стыдные», а какие «не так уж стыд­ные». Так что на первом этапе обучения в школе он может не столько испытывать чувство стыда, сколько рассуждать по поводу правил. Ре­бенку еще предстоит узнать о нормах поведения, усвоить эмоциональ­ные отношения к этим нормам, сформировать потребность в дисципли­не, в выполнении школьных правил и затем притязать на признание со стороны учителя не только в сфере самого ученья, но и в исполнении правил. Поэтому правила, которые усваивает ребенок, следует подни­мать в его сознании до понимания их непреложности, обязательности.

 Поведение ребенка должно определять не наказание за невыполнение правила, а понимание необходимости выполнения правила. Взрослые предстают перед ребенком как некий идеал его буду­щих возможностей. Отношением к взрослому опосредованы многие поступки детей. Подростки вызывают у младших школьников особое отношение -восхищение их ловкостью, смелостью, самостоятельностью. Младший школьник подростка относит, как и себя, к детям. С большой нежно­стью он смотрит на подростка, видя в нем свое если не ближайшее, то вполне возможное будущее.

**Притязание на признание среди сверстников.** В младшем школьном возрасте сверстники вступают в сложные отношения, в которых *пере­плетены отношения возрастной приязни к сверстнику и отношения соперничества.* Притязания на успех среди сверстников теперь отраба­тываются прежде всего в учебной деятельности или по поводу учеб­ной деятельности.

Теперь уже в учебной деятельности потребность в признании про­является в двух планах: с одной стороны, ребенок хочет *«.быть как все»,* а с другой - *«.быть лучше, чем все».*

Стремление «быть как все» возникает в условиях учебной деятель­ности из-за многих причин. Во-первых, дети учатся овладевать обяза­тельными для этой деятельности учебными навыками и специальными знаниями. Учитель контролирует весь класс и побуждает всех следо­вать предлагаемому образцу. Во-вторых, дети узнают о правилах поведения в классе и школе, которые предъявляются всем вместе и каждому в отдельности. В-третьих, во многих ситуациях ребенок не может самостоятельно выбрать линию поведения, и в этом случае он ориентируется на поведение других детей. В младшем школьном воз­расте вообще, но особенно в первом классе, ребенку свойственны вы­раженные конформные реакции на незнакомые для него ситуации.

В незнакомых ситуациях ребенок чаще всего следует за другими вопреки своим знаниям, вопреки своему здравому смыслу. При этом независимо от выбора поведения он испытывает чувство сильного напряжения, смятения, испуга.

Конформное поведение, следование за сверстниками становится ти­пичным для детей младшего школьного возраста. Это проявляется в школе на уроках (дети, например, часто поднимают руку вслед за дру­гими, при этом бывает, что они внутренне вовсе не готовы к ответу), это проявляется в совместных играх и в повседневных взаимоотношениях.

**Половая идентификация.** Младший школьник уже знает о своей принадлежности к тому или иному полу. Он уже понимает, что это необратимо, и стремится утвердить себя как мальчик или девочка.

Мальчик знает, что он должен быть смелым, не плакать, уступать дорогу всем взрослым и девочкам. Мальчик присматривается к мужским профессиям. Он знает, что такое мужская работа. Сам пытается что-то отпилить, что-то забить. Очень гордится, когда эти его стара­ния замечены и одобрены. Мальчики стараются вести себя, как свой­ственно мужчинам.

Девочка знает, что она должна быть приветливой, доброй, женст­венной, не драться, не плеваться, не лазать по заборам. Она приобща­ется к домашней работе. Когда ее хвалят за то, что она рукодельница и хозяюшка, она вспыхивает от удовольствия и смущения. Девочки стремятся уподобиться женщинам.

В классе девочки и мальчики при общении друг с другом не забы­вают о том, что они противоположны: когда учитель сажает мальчика и девочку за одну парту, дети смущаются, особенно если окружающие сверстники реагируют на это обстоятельство. В непосредственном общении у детей можно наблюдать некое дистанцирование в связи с тем, что они «мальчики» и «девочки». Однако младший школьный возраст является относительно спокойным в плане выраженной фик­сации на полоролевых отношениях.

**Игра и ученье в младшем школьном возрасте.** С приходом ребенка в школу изменяется социальная ситуация, но внутренне, психологиче­ски ребенок остается еще в дошкольном детстве. Основными видами деятельности для ребенка продолжают оставаться игра, рисование, конструирование. Учебной деятельности еще предстоит развиться.

Произвольное управление действиями, которое необходимо в учебной деятельности, соблюдение правил возможно на первых по­рах, когда ребенку ясны близкие цели и когда он знает, что время его усилий ограничено малым числом заданий. Длительное напря­жение произвольного внимания к учебным действиям затрудняет и утомляет ребенка.

Если с приходом ребенка в школу сразу поставить его в условия соб­ственно учебной деятельности, это может привести либо к тому, что он и в самом деле быстро включится в учебную деятельность (в этом случае готовность к обучению уже сформировалась), либо к тому, что он рас­теряется перед непосильными учебными задачами, потеряет веру в себя, начнет негативно относиться к школе и к ученью, а возможно, «уйдет в болезни». На практике оба эти варианта являются типичными: число детей, готовых к ученью, и число детей, для которых обучение в задан­ных условиях оказывается непосильным, достаточно велико.

Попытки приспособить детей к учебной деятельности через игру, игровые формы, внося в занятия элементы сюжетных или дидактиче­ских игр, себя не оправдывают. Такое «обучение» привлекательно для детей, но оно не содействует переходу к собственно учебной деятель­ности, не формирует у них ответственного отношения к выполнению учебных заданий, не развивает произвольных видов управления дей­ствиями. В условиях учебной деятельности ребенка следует подводить к пониманию того, что это совсем иная деятельность, чем игра, и она предъявляет к нему настоящие, серьезные требования, чтобы он на­учился реально изменять самого себя, а не символически, «понарош­ку». Дети должны научиться различать игровые и учебные задания, понимать, что *учебное задание в отличие от игры обязательно,* его необходимо выполнять независимо от того, хочет ребенок это сделать или не хочет. Игра сама по себе не должна устраняться из сферы ак­тивной жизни ребенка. Неправильно указывать ребенку на то, что он уже стал большим и заниматься игрушками «как маленький» теперь уже должно быть стыдно.

Игра в младшем школьном возрасте не только не теряет своего психологического значения как желаемая деятельность, но продолжа­ет развивать психические функции ребенка, прежде всего *воображе­ние, навыки общения в играх с правилами,* в интеллектуальных играх. Кроме того, игра как свободная деятельность доставляет ребенку релаксирующее его чувство свободного волеизъявления. Дети в младшем школьном возрасте упиваются игрой, наслаждаясь чувством вла­дения многими игровыми действиями. В первые месяцы и даже годы продвижением в учебной деятельности ребенка может руководить исключительно игровой мотив. В этом случае важно проконтролиро­вать характер мотивов и организовать условия для формирования учебных мотивов. *Ребенок должен усвоить, что каждый человек уме­ет учиться, для этого он должен захотеть изменять себя в ученье и постепенно становиться таким же, как все современные взрослые люди.*

Когда ребенок приходит в школу, мотив его деятельности часто свободен от содержания учебной деятельности. Он может исполнять указания учителя из чувства несвободы вдали от мамы, из игрового мотива и др. Лишь постепенно учитель и семья подводят ребенка к пониманию того, что ученье должно осуществляться так, чтобы его мотив соответствовал содержанию, которому ребенка учат.

Для формирования учебных действий очень важно учить ребенка на освоенных видах деятельности, например на рисовании. Занятия долж­ны строиться таким образом, чтобы постепенно переводить внимание ребенка *с результата* выполняемых действий на *способ* получения этого результата, т.е. от практических действий к учебным. Для этого следует организовать совместное выполнение заданий двумя или несколькими детьми и осуществлять контроль за результатом действия. Дети должны освоить действия контроля как учебные действия.

Учебный мотив, стремление овладеть способами учебной деятельно­сти, контроль и другие учебные действия постепенно становятся дос­тоянием ребенка, и он психологически входит в учебную деятельность. Когда ребенок явно «перерастает» игру, начинает предпочитать выпол­нение учебных заданий и чтение книг, следует возвратить ему игру как ценность человеческой культуры на новом уровне его развития.

Не следует забывать релаксирующего значения игры. В учебной деятельности могут быть использованы игровые моменты, что помо­гает ребенку не только передохнуть, снять чувство давящей напря­женности, но и научиться отличать особенности, разницу игровой и учебной деятельности.

Игра - не только сугубо детская деятельность. Это и занятие, слу­жащее для развлечения, для заполнения досуга людей всех возрастов. Обычно ребенок постепенно начинает понимать значение игры в ус­ловиях его нового места в системе социальных отношений людей, при этом неизменно и страстно любит играть.

**Место ребенка в системе общественных отношений.** Ребенок, посе­щающий начальную школу, психологически переходит в новую сис­тему отношений с окружающими его людьми. Живя среди тех же близких, в том же пространстве, называемом «дом», он начинает чув­ствовать, что его жизнь принципиально изменилась - на него легли обязательства не только ежедневно посещать школу, но и подчиняться требованиям учебной деятельности. *Свобода* дошкольного детства сменяется отношениями *зависимости и подчинения новым правилам жизни.* Семья начинает по-новому контролировать ребенка в связи с необходимостью учиться в школе, выполнять домашние задания, строго организовывать режим дня. Ужесточение требований к ребен­ку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответст­венность за самого себя. Необходимое *воздержание* от ситуативных импульсивных желаний и обязательная *самоорганизация* создают из­начально у ребенка *чувство одиночества, отчужденности* себя от близких - ведь он должен нести ответственность за свою новую жизнь и сам организовывать ее. Начинается трудный период испытания ре­бенка не только необходимостью ходить в школу, быть дисциплини­рованным (правильно вести себя в классе, быть внимательным к ходу урока, к умственным операциям, которые надо совершать при испол­нении заданий учителя и др.), но и *необходимостью организации своего дня* дома, в семье.

Не добрая воля «Я сам», как в дошкольном детстве, а необходи­мость самостоятельно и ответственно изо дня в день организовы­вать свою учебную деятельность вызывает у ребенка чувство поки-нутости родными и высокую сензитивность к отношению со сторо­ны членов семьи.

Конечно, взрослые озабочены учебными проблемами ребенка. Именно дома пытаются организовать его правильное отношение к учебной деятельности- *отношение взятой на себя ответственности.* Родители специально берут отпуск в сентябре, чтобы помочь ребенку войти в учебную деятельность и *определить его самочувствие и успехи* на многие годы вперед. Организуется рабочее место (стол, стул, полки. лампа, часы и др.), ведутся беседы о необходимости правильно сплани­ровать свое время, чтобы хорошо учиться и успевать играть, гулять, заниматься другими приятными или обязательными делами. Некоторые родители реально, практически учат организовывать рабочее время для занятий. Так, в одном семействе детям для исполнения домашних зада­ний давали специально определенное время, тем самым строго контро­лируя их деятельность. Заведенный будильник ставился перед ребенком на столе. Тикающий будильник, прыгающая поминутно стрелка до­вольно быстро приучили детей контролировать себя во время работы и не отвлекаться на постороннее.

Самое главное, что может дать семья младшему школьнику, - нау­чить его *воздерживаться от развлечений в урочное время,* прочувство­вать, что значит *«делу время -* потехе час», *брать ответственность на себя,* тем самым научиться *управлять своей волей.*

Разумная и любящая ребенка семья помогает ему освоить предъяв­ляемые к нему требования учебной деятельности и *принять эти тре­бования как неизбежное и необходимое.*

Успехи ребенка в освоении норм жизни в новых условиях форми­руют у него *потребность в признании* не только в прежних формах отношений, но и в учебной деятельности. Характер адаптации к усло­виям жизни в младшем школьном возрасте и отношение к ребенку со стороны семьи определяют состояние и развитие его *чувства лично­сти.* В условиях чувствительной к изменению социального статуса ребенка семьи ребенок обретает *новое место* и внутри семейных от­ношений: он ученик, он ответственный человек, с ним советуются, с ним считаются.

*Социальная активность младшего школьника в школе проявляется в поведении, направленном на поддержание и выполнение правил, обяза­тельных для школьника,* в стремлении помочь выполнять эти правила своему сверстнику. Социальная активность ребенка развивается вме­сте с его психической активностью, когда под руководством взросло­го раскрывается самосознание ребенка.

В детские годы физическое здоровье имеет наиважнейшее значение. Именно физическая активность определяет успешность развития психи­ческой и социальной активности. Дело в том, что взрослый, потеряв­ший физическую активность, может обладать психической и социаль­ной активностью, противоборствуя жизненным перипетиям. Ребенок же должен быть изначально здоров. Физическая активность ребенка опре­делит во многом его продвижение в умственном и личностном отноше­нии. Социальная активность ребенка младшего школьного возраста зависит от ряда условий, и прежде всего от *стиля общения.*