**Развитие чувств.** Новые грани чувств ребенка младшего школьно­го возраста развиваются прежде всего внутри учебной деятельности и по поводу учебной деятельности. Конечно, все те чувства, которые появились у него в дошкольном возрасте, продолжают оставаться и углубляться в повседневных отношениях с любимыми близкими взрослыми. Однако социальное пространство расширилось - ребенок постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил.

Осваивая новые знания, слушая сказки и истории, которые чита­ет учитель, созерцая явления природы, рассматривая иллюстрации к книжкам и ориентируясь на эмоциональное отношение учителя к тому, что разбирается на уроке, ребенок усваивает не только ин­формацию, но и ее оценку взрослым. Он учится эмоционально-ценностному отношению к окружающему миру. Учитель разными средствами учит ребенка чувствам прекрасного, комического и др., и ребенок через внешнее подражание или внутреннее глубинное проникновение в явление открывает для себя палитру новых челове­ческих эмоций и чувств. Чем больше узнает младший школьник об окружающем мире, тем более разнообразными и сложными стано­вятся его чувства.

Приобретается *чувство ответственности,* которое пред­ставляет собой способность понимать ситуацию и соответствовать существующим в социальном пространстве нормативам. Ответствен­ность сопряжена с поступком и представляет собой чувство, которое переживает человек по поводу соответствия или несоответствия по­ступка ситуации. Чувство ответственности знаменует собой рефлексию как соотносящее действие, сопровождаемое эмоциональной оцен­кой всего комплекса отношений. Наиболее интенсивно это чувство развивается в условиях учебной деятельности.

Очень важно также еще одно значимое для развитой личности чув­ство - *сопереживание другому.*

В коллизиях межличностных отношений ребенка с другими людьми - со взрослыми и сверстниками - возникает и развивается сложная гамма чувств, которые характеризуют его как уже социали­зированного человека. В непосредственном общении со значимыми взрослыми, в играх и соревнованиях со сверстниками, в процессе учебной деятельности развиваются социальные качества ребенка, так или иначе поворачивающие его к другим людям. Это прежде всего *самолюбие,* выражающее стремление не только к самоутвер­ждению, но и к соперничеству с другими. Позитивными качествами социального развития является *расположение к другим людям* (взрос­лым и детям), которое в непосредственном общении выражается во внутреннем чувстве доверия к ним и проявляется в развивающейся способности к сопереживанию. Сопереживание развивается через многообразные способы воздействия на ребенка, при этом вначале особое значение имеет подражание.

*Сопереживание -* это переживание чего-либо вместе с другим (другими), разделение чьих-либо переживаний; это и действие по от­ношению к тому, кому сопереживают. Развитая способность к сопе­реживанию включает в себя весь диапазон этого состояния: во-первых, это *сострадание* (жалость, возбуждаемая несчастьем другого человека) и *сочувствие* (отзывчивое, участливое отношение к пережи­ваниям, несчастью другого); во-вторых, это *сорадость* (переживание чувства удовлетворения радостью и успехом другого).

Сопереживанию ребенок учится через механизм подражания. Сле­дование какому-либо образцу называется *подражанием.* Подражание осуществляется через копирование поведения и чувств. Действия, по­ступок, мимика, пантомимика воспроизводятся на основе физиологи­ческих механизмов. Подражание чувствам происходит на основе как физиологических, так и психологических механизмов.

Сопереживанию ребенок учится через подражание внешним про­явлениям этого состояния человека и через подражание поступкам, сопутствующим сопереживанию.

Подражание действиям сопереживания, которые проявляют взрос­лые по отношению друг к другу, к детям, животным, приводит ребен­ка к тому, что он научается проявлять всю внешнюю атрибутику со­переживания и действительно способен испытывать короткие прили­вы состояния сопереживания к другим. Чувства, возникающие у ре­бенка по отношению к другим людям, легко переносятся им на персо­нажей сказок, рассказов, стихов. Наиболее яркое сопереживание проявляется при слушании сказок и рассказов, когда речь идет о персо­наже, который попал в беду. Особое сочувствие ребенка вызывают положительные герои, но он может пожалеть и злодея, если тому при­ходится очень плохо. Так, юные телезрители сострадают волку из мультипликационной серии «Ну, погоди!».

Чувства, испытываемые ребенком при слушании сказок, превра­щают его из пассивного слушателя в активного участника событий.

У детей чувства в большой мере определяют их отношение к миру. Мы уже знаем о детской склонности к анимизму - склонности припи­сывать животным, растениям и неживым предметам способность чув­ствовать, как человек. Знакомясь с человеческими переживаниями и действиями, ребенок склонен приписывать их всему окружающему его миру. Он сопереживает дереву, потому что ему одиноко у края доро­ги, собачке, которая смотрит на него с балкона, потому что она ску­чает и хочет побегать.

Вместе с тем дети способны подумать о другом, проявить к нему сочувствие в случае своего успеха. Ребенок может даже сказать: «Не огорчайся! У тебя получится в другой раз».

Сопереживание успешного ребенка неуспешному создает особую атмосферу солидарности: все участники этой ситуации становятся внимательнее друг к другу, доброжелательнее.

Такова картина развития способности к сопереживанию у детей в ситуациях обыденной жизни.

Придя в первый класс, ребенок сразу попадает в новые психологиче­ские условия своего существования. Во-первых, это исключительно реальные отношения, которые строятся по поводу учебной деятельно­сти. Во-вторых, эти отношения учебной деятельности вольно или не­вольно ставят ребенка в ситуацию, когда он вынужден сравнивать себя с другими - с их успехами в учебной деятельности, с их прилежанием и поведением. Он попадает в отношения соревнования. В-третьих, учеб­ная деятельность по своему психологическому содержанию нацеливает ребенка учиться - учить себя, т. е. смысл учебной деятельности в разви­тии своих умений, способностей, качеств.

По всем указанным причинам способность к сопереживанию должна получить свое дальнейшее развитие в новых условиях.

На уроке все дети выполняют общее задание учителя. Каждый дол­жен уметь, не мешая другим, сосредоточиться на выполнении задания. Лишь на этапе контроля все дети обращают свое внимание друг на друга.

В отношениях учителя и ученика существует своя особая связь по поводу учебной деятельности. Выполнив задание, каждый ребенок тя­нет руку. Он жаждет, чтобы именно его вызвал учитель. Он жаждет утвердиться в правильности своего ответа, он ждет похвалы учителя. Каждый направлен на учителя. Он даже не воспринимает ответа одно­классника - ему хочется ответить самому, даже если его ответ совпадет с предыдущим ответом другого ученика. Притязание на признание со стороны учителя как бы отчуждает каждого ребенка от других детей.

Учитель должен оценивать ответы детей. Порицание, указание на ошибку могут вызвать смущение, огорчение, агрессию и негативное поведение. Похвала у одного вызывает бурную радость, и он с побе­доносным видом может оглядеть остальных, у другого - наряду с удовлетворением и чувство смущения.

Неуспешность одноклассника одни дети встречают равнодушно, другие - со злорадством.

Успешность одноклассника может натолкнуться на равнодушие одних и зависть других детей. Очень мало сопереживающих, сорадующихся. Здесь, конечно, дело не в том, что ребенок не способен к сопереживанию из-за своего эгоизма. Он просто не обучен сопережи­ванию в новых для него условиях. Учитель, безусловно, должен спе­циально заниматься развитием нравственных качеств у детей своего класса. Развитию способности к сопереживанию следует уделять осо­бое внимание. Способность к сопереживанию - это показатель духов­ности, интеллигентности человека. Сопереживание открывает рефлек­сивные способности человека проникать своими чувствами и умом в состояние другого, предвидеть возможное его поведение, оказывать моральную и реальную поддержку. Ребенок, пришедший в школу, еще не обучен сопереживанию в условиях новой деятельности.

**Общение с учителем.** Ребенок младшего школьного возраста *находится в большой эмоциональной зависимости от учителя.* Так на­зываемый эмоциональный голод- потребность в положительных эмоциях значимого взрослого, а учитель именно такой взрослый, - во многом определяет поведение ребенка. Стиль общения учителя с детьми определяет их поведение в классе во время урока, в игровой комнате и в других местах, отведенных для занятий и развлечений.

Учитель на уроке имеет возможность воздействия на класс и каж­дого ребенка в отдельности через те принятые формы, которые пред­писаны традициями и правилами школы. Обычно учитель стоит перед учениками класса, а дети должны сидеть и внимать учителю, когда он объясняет. Учитель ходит между рядами и контролирует работу каж­дого, когда дети пишут, считают, рисуют и т.д. Учитель занят на уро­ке выполнением рабочего плана обучения детей. При всем единообра­зии внешней стороны работы учителя в классе можно выделить ряд типичных стилей его воздействия на учеников.

*Императивный (авторитарный) стиль* требует безусловного, не­укоснительного подчинения, поэтому его называют жестким стилем. Ребенку отводится пассивная позиция: учитель стремится манипули­ровать классом, ставя во главу угла задачу организации дисциплины.

Он подчиняет детей своей власти в категорической форме, не разъяс­няет необходимости нормативного поведения, не учит управлять сво­им поведением, оказывает психологическое давление.

Императивный стиль ставит учителя в *отчужденное положение* от класса или отдельного ученика. Эмоциональная холодность, лишаю­щая ребенка близости, доверия, быстро дисциплинирует класс, но вызывает у детей психологическое состояние покинутости, незащи­щенности и тревоги. Этот стиль способствует достижению учебных задач, но разъединяет детей, так как каждый испытывает напряжение и неуверенность в самом себе.

Императивный стиль лишает ребенка возможности осознать свои обязанности и права как школьника, подавляет инициативу и не раз­вивает мотивации целенаправленного управления своим поведением. Дети, поведение которых регулируется императивным стилем, остав­шись в классе без надзора учителя и не имея навыков саморегуляции поведения, легко нарушают дисциплину.

Императивный стиль руководства говорит о твердой воле учителя, но не несет ребенку любви и спокойной уверенности в хорошем отно­шении учителя к нему. Дети фиксируют свое внимание на негативных проявлениях авторитарного учителя. Они начинают бояться его. Все переживания, связанные с резкими формами проявлений взрослого, западают в душу ребенка, остаются в его памяти на всю жизнь.

Императивный стиль общения взрослого с ребенком в своем край­нем выражении антипедагогичен и потому недопустим в практике общественного воспитания детей.

*Демократический стиль* обеспечивает ребенку активную позицию:

учитель стремится поставить учеников в отношения сотрудничества при решении учебных задач. При этом дисциплинированное поведе­ние выступает не как самоцель, а как средство, обеспечивающее ус­пешную работу.

Учитель разъясняет детям значение нормативного дисциплиниро­ванного поведения, учит управлять своим поведением, организуя ус­ловия доверительности и взаимопонимания.

Демократический стиль ставит учителя и учеников в позицию дру­жественного взаимопонимания. Этот стиль вызывает у детей положи­тельные эмоции, уверенность в себе, дает понимание ценности со­трудничества в совместной деятельности и обеспечивает сорадость при достижении успеха. Этот стиль объединяет детей: постепенно у них появляется чувство «Мы», ощущение причастности к общему делу. В то же время именно этот стиль придает значение особой важ­ности личной деятельности - каждый хочет сам выполнять задание учителя, сам дисциплинировать самого себя.

Демократический стиль не исключает отчуждения как временного приема работы учителя с классом. Но это именно временный элемент работы на фоне взаимной доброжелательности. Этот стиль предпола­гает включение всех детей в контроль за общим порядком. Он призван' обеспечить активность позиции, нравственных установок ребенка, дает ему возможность осознать свои права и обязанности, предпола­гает развитие мотивации целенаправленного управления своим пове­дением. Демократический стиль создает благоприятные условия для успешного развития целенаправленной дисциплинированности, учеб­ной мотивации. Этот стиль дает *опыт самоуправления* при мотиве создания и сохранения ценимой среды - рабочего состояния всего класса. Дети, воспитываемые в условиях демократического стиля об­щения, оставшись в классе без надзора учителя, стараются дисципли­нировать себя сами.

Демократический стиль руководства говорит о высоком профес­сионализме учителя, его позитивных нравственных качествах и любви к детям. Этот стиль требует от учителя больших душевных напряже­ний, но именно он является самым продуктивным условием развития личности ребенка. Именно в условиях демократического стиля руко­водства у ребенка развивается чувство ответственности.

*Либерально-попустительский (антиавторитарный) стиль* снисхо­дительно слаб, допускает вредное для ребенка попустительство. Это стиль непрофессионала. Отсутствие профессионализма мешает учите­лю обеспечить дисциплину в классе и квалифицированно организо­вать учебный процесс. Этот стиль не обеспечивает и совместной дея­тельности детей - нормальное поведение просто не организуется, дети ведут себя в меру своей воспитанности, увлекая за собой даже дисцип­линированных. Этот стиль не обеспечивает детям возможности пере­жить радость совместной деятельности, учебный процесс постоянно нарушается своевольными поступками и шалостями. Ребенок не осоз­нает своих обязанностей.

Либерально-попустительский стиль общения взрослого с ребенком антипедагогичен и потому недопустим в практике общественного воспитания детей.

Итак, императивный стиль управляет дисциплиной, но искажает развитие личности ребенка. Демократический стиль требует боль­шего профессионального мастерства для организации дисциплины, но является единственно приемлемым для воспитания позитивных качеств личности ребенка при организации его познавательной ак­тивности. Либерально-попустительский стиль хотя и не перегружает ребенка эмоционально, но не дает ему и позитивных условий для развития личности.

Наиболее часто учителя пользуются императивным или демокра­тическим стилем.

Императивный стиль отличается отчужденной позицией учителя по отношению к детям. Не чувствуя эмоциональной близости со своим учителем, ребенок бессознательно стремится компенсировать нереали­зованную потребность в положительных эмоциях. Как только, по мне­нию ребенка, возникает возможность обратиться к своему соседу по парте или еще к кому-нибудь, он тут же начинает общение по любому поводу. *Не поощряемое взрослым напряжение воли быстро утомляет и истощает ребенка,* он бессознательно стремится снять негативное на­пряжение. Однако бдительное око учителя застает врасплох нарушителя дисциплины. Учитель делает замечание, наказывает ребенка.

Исследователи наблюдали работу учителей с разным стилем обще­ния и изучали виды наказания детей за дисциплинарные нарушения. Оказалось, что учителя с императивным стилем общения делают больше замечаний, записей в дневнике, оценивают поведение на «2»; чаще ставят ребенка у парты, у доски, в угол; чаще говорят обидные слова в адрес ребенка и др. Учителя с демократическим стилем обще­ния при этом никогда не треплют ребенка за ухо, не оказывают на него физического воздействия. Они делают устные замечания, строго глядя на ребенка- нарушителя дисциплины, но, самое главное, они работают с классом, организуя его на учебную деятельность, форми­руя познавательный интерес.

Было установлено, что дети дают разные ответы на вопрос «Почему ты соблюдаешь правила поведения на уроке?» в зависимости от стиля общения с ними их учителя.

Императивный стиль общения порождает прежде всего ответ, от­ражающий самочувствие ребенка: «Я боюсь, что...» Ребенок боится учителя; он боится, что учитель «будет кричать», «будет обзывать», «будет ругать» и др. Этот стиль помогает учителю поддерживать дис­циплину в классе, но он непродуктивен в плане воспитания личности ребенка. У ребенка развивается *отрицательная рефлексия-* способ­ность соотносить свое поведение с последующими результатами и стремление извлечь из этого предвидения максимальную выгоду для себя. Ребенок старается вести себя так, чтобы учитель не увидел его недисциплинированности, действует исподтишка.

Демократический стиль общения в первую очередь порождает мотивы сохранения хороших отношений с учителем, мотивы учеб­ной деятельности, сотрудничества со всем классом. Ребенок начина­ет стесняться замечания, потому что стыдно нарушать правила. *Он хочет, чтобы его любил учитель, чтобы им были довольны родители, чтобы к нему хорошо относились одноклассники. Он начинает стре­миться к выполнению правил, потому что это его обязанность,* даю­щая ему возможность пользоваться правом на тишину во время уро­ка. Опытный учитель не скажет ребенку: «Встань! Ты плохо себя ведешь!» Он скажет иначе: «Кто мешает классу работать? Кто лиша­ет нас права на тишину?» В этом случае поведение ребенка оценива­ется прежде всего с точки зрения его отношения к другим. Хорошее поведение каждого осмысливается как залог успеха всех. Демокра­тический стиль развивает установки на *положительную рефлексию -*способность соотносить свое поведение с последующими результа­тами и стремление так строить свое поведение, чтобы оно помогало работе всего класса, учителя и самого ребенка.

Стиль общения учителя влияет на активность ребенка. Мы будем рассматривать три вида активности ребенка: физическую, психиче­скую и социальную.

*Физическая активность -* это естественная потребность здорово­го, развивающегося организма в движении, в физических нагрузках и преодолении всевозможных препятствий. Физическая активность в детские годы выступает как предпосылка психического развития ребенка.

Тонус ребенка, его потребность в неутомимом движении, его лов­кость есть показатели здоровья и потенциальных возможностей раз­вития его психики. Здоровый ребенок стремится к движению, его ра­дуют физические нагрузки. В то же время он любопытен и любознате­лен. Он жаждет знаний об окружающем его мире. Физическая и пси­хическая активность ребенка находятся в тесном взаимодействии: бодрый, здоровый ребенок активен психически, уставший, замучен­ный уже ничем не интересуется.

*Психическая активность - это потребность нормально развиваю­щегося ребенка в познании окружающей жизни: предметного мира при­роды, человеческих отношений. К* психической активности, кроме того, относится потребность ребенка в познании самого себя. Все виды психической активности осуществляются через рефлексию - форму умственной деятельности, направленную на осмысление действий дру­гих людей и своих собственных усилий.

Детям младшего школьного возраста трудно в школе. Им сложно подчинять себя новым правилам. Пожалуй, одно из самых трудных правил- сидеть тихо. Учитель же своей первостепенной задачей счи­тает организацию дисциплины в классе, забывая о том, что застывшие в неподвижности дети не являются идеалом порядка. Долго сидит неподвижно пассивный ребенок, у которого мало жизненных сил. Активному, с буйным темпераментом соседу по парте выполнять это требование достаточно сложно.

Стили общения с ребенком по-разному организуют его физическое самочувствие на уроке.

*Демократический стиль* подразумевает полную сосредоточенность учителя на состоянии класса и каждого отдельного ученика. Много­численные исследования показали большое значение так называемых физкультминуток, игр, танцев и движений под музыку, включаемых в содержание урока.

Стремление ребенка быть дисциплинированным должно возна­граждаться *правом на отдых.* Все виды знакомых движений для ре­бенка и есть отдых после напряженной малоподвижности.

*Императивный стиль* дисциплинирует класс прежде всего в плане подчинения внешне установленному порядку - дети не разговаривают и сидят неподвижно. Этот стиль, как мы уже обсуждали, отчуждает детей от учителя. Трудно представить себе шести-семилетних детей. которые радостно воспользуются предложением учителя попрыгать, потанцевать под музыку, если они не испытывают к нему непосредст­венного доверия. Они, конечно, будут прыгать, но их веселье будет принужденным, не освобождающим от напряжения.

Специальные исследования показали, что стиль общения, который свойствен учителю, определяет меру успешности ребенка в учебной деятельности. В зависимости от стиля общения учителя с классом и с отдельным ребенком меняются работоспособность и *успешность по­знавательной деятельности, психической активности ребенка.*

*Демократический стиль* несет в себе призыв к сотрудничеству и по­знавательной активности. Нормативность, облеченная в привлека­тельную для ребенка форму доверительного общения по поводу теку­щего учебного задания, организует его внимание, заставляет работать память и мышление. Ребенок, находясь в состоянии душевного ком­форта, с удовольствием обращается к умственным упражнениям. Он с удовольствием трудится над заданием, стремится ответить и огорча­ется, когда учитель призывает отвечать кого-то другого.

*Императивный стиль* затрудняет сотрудничество и организацию познавательной активности, поскольку насильственная норматив­ность не дает естественности в общении. Ребенок, конечно же, работа­ет и решает задачи, предлагаемые учителем. Он тоже тянет руку, что­бы ответить. Но здесь появляются дополнительные мотивы, которые конкурируют с мотивами познавательными. Нуждаясь в эмоциональ­ной поддержке со стороны учителя, ребенок стремится *получить по­хвалу саму по себе как компенсацию за напряжение,* возникающее из-за стиля общения учителя.

Исследования показали, что только демократический стиль общения создает условия для развития психической активности ребенка. За оди­наковый временной промежуток одни и те же дети легче запоминают, лучше соображают, фантазируют в условиях демократического стиля общения, чем в условиях авторитарного стиля. Демократический стиль дает свободу познавательной деятельности, ребенок не боится оши­биться при решении поставленной задачи. Этот стиль помогает ребенку даже тогда, когда тот вынужден отрабатывать действия, требующие от него прежде всего волевой регуляции. Хотя написание элементов букв и цифр не требует большой познавательной самостоятельности и не со­держит условий для интеллектуальной заинтересованности, учитель приемами демократического стиля успешно организует и эту деятель­ность ребенка.

Выражение доверия со стороны учителя сплачивает детей в единое целое - «Мы - класс». Когда трудится класс, то каждый ученик стре­мится быть достойным этого общего содружества.

У учителя есть реальные возможности и средства правильно сори­ентировать ребенка. Особое значение при этом имеет авторитет учи­теля. Он источник знаний, он оценивает достижения ученика. Он лю­бим и почитаем - он первый учитель. Действенных способов воздей­ствия учителя реально три: убеждение, внушение, организация подра­жательной идентификации.

Учитель может разъяснять, *убеждать, он* может обосновывать не­обходимость бережного отношения друг к другу. Каждый может не справиться с заданием. В конце концов, каждый имеет право оши­биться. Надо оказывать поддержку неуспешному, ведь он и так огор­чен. В то же время каждый успешный в данный момент может в дру­гом случае не справиться с новой задачей. Не надо задаваться - это некрасиво, можно попасть в глупое положение: над задавакой, по­павшим в беду, все будут смеяться. У каждого неуспешного есть шанс постараться и стать успешным. Любое состояние человека- времен­ное. Разъяснение требует аргументирования - доводов, доказательств. Дети способны хорошо понять разъяснение, если оно касается значи­мых для них отношений и ситуаций.

Учитель может *внушать.* Здесь не нужна аргументация. Внушение- воздействие на волю, сознание, побуждение к определенным поступкам прежде всего через первую сигнальную систему. Это воздействие осуществляется голосом, интонацией, мимикой. Внушающая речь отличается от повест­вовательной. С психологической точки зрения особенно значимы эффективность, эмоциональность говорящего и степень выра­женности уверенности в том, что говорится. Если учитель постоянно с брезгливостью и возмущением будет относиться к зависти, злорадству и зазнайству, то внушающая сила его чувств даст позитивные результаты.

Учитель может работать на *подражательной идентификации,* на механизме отождествления ребенка со значимым взрослым. Ребенок младшего школьного возраста еще очень подражателен. И эту подра­жательность усиливает смена места в системе общественных отноше­ний - приход ребенка в школу. Неопределенность, которую испыты­вает ребенок в школе, повышает его подражательность.

Подражательность ребенка может быть непроизвольной и произ­вольной.

Непроизвольная подражательность приводит к заимствованию ма­неры поведения одноклассников, учителя. Эта подражательность бази­руется на физиологическом имитационном механизме - на демонстри­руемом образце. Здесь ребенок бессознательно заимствует действие.

Через имитацию учитель может легко сформировать у ребенка на­выки культурного поведения, сам выступая как образец. Если учитель доброжелательно общается с детьми в классе, со своими коллегами, с родителями детей, если во всех ситуациях обыденной жизни он при­ветлив, улыбчив, обходителен, то дети заимствуют эту манеру поведе­ния. Надо помнить, что ребенок непроизвольно подражает любым проявлениям, а не только красивым и достойным.

Произвольное подражание представляет собой волевой акт, кото­рый надстраивается над непроизвольным подражанием. В этом случае ребенок целенаправленно воспроизводит то или иное действие, пытает­ся доподлинно воссоздать его в соответствии с образцом. Повторяя за учителем слоги, воспроизводя фонемы, ребенок осваивает родной и другой языки через механизмы непроизвольного и произвольного под­ражания. Через эти механизмы ребенок осваивает действия физической культуры, изобразительной деятельности, пения, трудовые навыки и т.д.

Учитель может успешно пользоваться подражательностью своих учеников для воспитания у них продуктивных социальных привычек и чувств.

Сопереживание как очень важное социально значимое качество может получить свое особое развитие через подражание поведению учителя с детьми по поводу их неуспеха и успеха. Если учитель, оце­нивая знания ребенка, сообщает ему о неуспехе и при этом сочувству­ет ему, огорчается вместе с ним, то именно так будут вести себя в дальнейшем и дети.

**Стили общения, предлагаемые взрослыми в семье и в школе. В** до­школьном детстве ребенок в силу своей изначальной зависимости не противостоит взрослому, а прежде всего учится приспосабливаться к нему как к естественному условию существования. Когда же ребенок начинает заявлять о своей «самости», когда он начинает противопос­тавлять себя другим, утверждая «Я сам!», «Я буду!», «Я не буду!», «Я хочу!», «Я не хочу!», взрослые, естественно, перестраиваются и под­нимают стиль общения с ребенком к взрослой манере. Конечно, это происходит постепенно, вслед за развивающейся «самостью» ребенка и его отдельными проявлениями, свидетельствующими о происходя­щих изменениях в общении.

Общение в семье. В период, когда ребенок начинает ходить в школу, новая социальная ситуация, в которую он попадает, приводит к тому, что сложившийся в семье стиль общения с ребенком обретает новые нюансы.

*Авторитарный стиль,* подразумевающий жесткое руководство, подавление инициативы и принуждения, находит себе оправдание в необходимости подчинить ребенка школьной дисциплине. Окрики и физические наказания являются типичной формой, выражающей власть взрослого над ребенком. При этом не исключается любовь к ребенку, которая может выражаться достаточно экспрессивно. В таких семьях вырастают или неуверенные в себе, невротизированные люди, или агрессивные и авторитарные - подобие своих роди­телей. В школе эти черты личности проявляются уже в отношениях со сверстниками.

*Либерально-попустительский стиль* подразумевает общение с ре­бенком на принципе вседозволенности. Такой ребенок не знает иных отношений, кроме утверждения себя через требования «Дай!», «Мне!», «Хочу!», капризы, демонстрируемые обиды и т.п. Попустительство приводит к тому, что он не может развиваться в социально зрелую личность. Здесь отсутствует самое главное, что необходимо для пра­вильного социального развития ребенка, - понимание слова *«надо».* В подобной семье формируется недовольный окружающими людьми *эгоист,* который не умеет вступать в нормальные взаимоотношения с другими людьми, - он конфликтен и труден. В школе ребенок из такой семьи обречен на провал в общении - ведь он не приучен уступать, подчинять свои желания общим целям. Его *социальный эгоцентризм* не дает возможности нормально овладевать социальным пространством человеческих отношений.

Одним из вариантов либерально-попустительского стиля в семье является гиперопека.

*Гиперопекающий стиль* изначально лишает ребенка самостоятель­ности в физическом, психическом и социальном развитии. В этом слу­чае семья полностью фиксирует свое внимание на ребенке: из-за воз­можной угрозы несчастного случая или тяжелой болезни; из-за стрем­ления компенсировать свои неудачи будущими успехами ребенка; из-за оценки своего ребенка как вундеркинда и др. В такой семье родите­ли растворяются в ребенке, посвящают ему всю свою жизнь. Добро­вольное жертвоприношение невротизирует родителей, они начинают надеяться на благодарность своего ребенка в будущем, не видя благо­дарности в настоящем, страдают, не понимая, что растят инфантиль­ного, неуверенного в себе, также невротизированного человека, полностью лишенного самостоятельности. Такой ребенок постоянно при­слушивается к своим ощущениям: не болит ли «головка», «животик», «горлышко»? Уменьшительно-ласкательные названия частей своего тела еще долго останутся в его лексиконе и будут вызывать ирониче­ское отношение сверстников. А инфантильное и зависимое поведение лишит его возможности общаться с ними на равных. Он займет под­чиненную позицию, найдя себе покровителя среди одноклассников.

*Ценностное отношение к ребенку с высокой рефлексией и ответст­венностью за него - наиболее эффективный стиль воспитания.* Здесь ре­бенку выражают любовь и доброжелательность, с ним играют и разго­варивают на интересующие его темы. При этом его не сажают себе на голову и предлагают считаться с другими. Он знает, что такое «надо», и умеет дисциплинировать себя. В такой семье растет полноценный чело­век с чувством собственного достоинства и ответственности за близких. В школе ребенок из такой семьи быстро обретает самостоятельность, он умеет строить отношения с одноклассниками, сохраняя чувство собст­венного достоинства и знает, что такое *дисциплина.*

Перечисленные стили общения в семье при всех различиях имеют общее- родители неравнодушны к своим детям. Они любят своих детей, а стиль воспитания часто является преемственным, передавае­мым в семье из поколения в поколение. Лишь семья, обладающая спо­собностью к рефлексии на особенности ребенка, сознательно ищет наиболее эффективный стиль его индивидуального воспитания. Ко­нечно же, культура семейного воспитания должна развиваться в семь­ях и достижения в этой сфере должны передаваться следующим поко­лениям. Ведь именно в наше время так много возможностей обучаться и продвинуться в этом отношении.

Анализ стилей воспитания будет неполным, если не указать еще один стиль, который вовсе не направлен на воспитание. Речь идет об отчужденных отношениях в семье.

*Отчужденный стиль* отношений подразумевает глубокое безраз­личие взрослых к личности ребенка. В такой семье родители или «не видят» своего ребенка, или активно избегают общения с ним и пред­почитают держать его на расстоянии (психологическая дистанция). Незаинтересованность родителей развитием и внутренней жизнью ребенка делает его одиноким, несчастным. Впоследствии у него воз­никает отчужденное отношение к людям или агрессивность. В школе ребенок из подобной семьи неуверен в себе, невротизирован, он испы­тывает затруднения во взаимоотношениях со сверстниками.

Описанные стили отношений к ребенку в семье показывают, сколь тернист путь развивающейся детской личности. В реальной жизни все еще более сложно, чем в любой классификации. В семье могут быть представлены одновременно несколько стилей отношения к ребенку:

отец, мать, бабушки и дедушки могут конфликтовать друг с другом, отстаивая каждый свой стиль и т.д. Кроме стилей отношений, обра­щенных непосредственно к ребенку, на его воспитание оказывает без­условное влияние стиль взаимоотношений взрослых членов семьи.

Помимо проблем, связанных с условиями развития ребенка в пол­ной семье, существуют проблемы воспитания в неполной семье или усыновленного ребенка.

*Неполная семья - это семья, где нет одного из родителей, чаще отца.* Дети из неполной семьи, как правило, более ранимы, заком­плексованы, чем дети из полной семьи. В неполной семье мать часто невротизирована своим социальным положением разведенной жен­щины или матери-одиночки. Действительно, трудно сохранять ду­шевное равновесие, когда подросший ребенок начинает упорно ин­тересоваться, где папа или кто папа. Даже приемлемо уравновешен­ная женщина, сформировавшая с ребенком хорошие эмоциональные отношения, начинает терять душевное равновесие при лобовых во­просах своего ребенка. Хотя в наше время юридическое положение одиноких матерей вполне защищено и общественное мнение к ним вполне лояльно, сущность их психологического статуса остается весьма и весьма осложненной: мать не имеет психологической под­держки от отца ребенка, ей не с кем разделить ответственность за своего малыша. Она взваливает все проблемы на свои плечи. В ре­зультате - депривированный ребенок, депривированная мама. Такая мать не может быть уравновешенной: она то ласкает своего малы­ша, то срывает на нем свою досаду за неустроенную, неблагополуч­ную жизнь. Материнская нестабильность создает у ребенка ощуще­ние (или уверенность) нежелательности его появления на свет. Ребе­нок между тем нуждается в близком друге - мужчине (это может быть его родной дед, дядя, кто-то еще из близких или далеких род­ственников; может быть хороший мамин знакомый). Важно, чтобы взрослый мужчина установил дружеские, доверительные отношения с ребенком и не изменял этим отношениям, не путал их с отноше­ниями к маме. Взрослый мужчина в качестве друга нужен и мальчи­ку, и девочке - ведь правильная половая идентификация ребенка будет осуществляться только в том случае, если он будет иметь воз­можность сравнивать роль мужчины и женщины.

Существует отдельная, весьма актуальная в наше время проблема -*новый папа.* Мужчина женится на женщине по сердечной склонности и любви. Брак- это свободный союз двух людей. Но если мужчина предлагает руку и сердце женщине с ребенком, то на него ложится ответственность и за этого ребенка. Взрослый человек имеет жизнен­ный опыт, выдержку, разум. У ребенка в столь нежном возрасте, как шесть, семь, восемь лет, опыта маловато, он раним, тревожен, ревнив. Он уже страдал из-за ссор разводящихся родителей или из-за отсутст­вующего отца и тайны своего появления на свет. Ребенок может на­чать защищаться - он так неуверен в себе, он так боится неопределен­ного будущего с «новым дядей».

Еще один вариант детской судьбы - новые родители.

*Приемная семья -* отдельная проблема. Если приемные родители бе­рут грудного ребенка, то обычно это их семейная тайна. Если ребенок помнит своих природных (биологических) родителей, то в приемной семье возникают свои типичные проблемы. Ребенок тревожится: любят ли его приемные родители, а взрослые - приемные папа и мама - за­трудняются найти нужный стиль общения с ним. Они принимаются баловать, задаривать подарками обретенного сына или дочку. Они боятся нагрузить его домашней работой, считая своим долгом развле­кать его и превращать его жизнь в праздник. Ребенок чувствует зависи­мость приемных родителей от него и со свойственным детству эгоизмом начинает их эксплуатировать. Приемные родители, как правило, не юные люди. Это чаще всего бездетная супружеская пара, потерявшая надежду родить собственного ребенка. Но это может быть и семья, по­терявшая своего единственного ребенка и теперь ищущая забвения в приемном. И в том и в другом случае такие семьи нуждаются в профес­сиональной помощи взрослым и обретенному ими ребенку.

Общение в условиях учреждений типа интернатного. Особое место занимает проблема развития ребенка в условиях обще­ния со взрослыми и детьми в *условиях учреждений интернатного ти­па.* Одной из острейших проблем сегодняшнего дня является проблема ребенка, воспитывающегося без родителей.

Дети-сироты и дети, лишенные родительского попечительства, в раннем детстве (с рождением до трех лет) попадают в дома ребенка. Часть этих детей *усыновляется,* а часть воспитывается *в условиях дома ребенка.* После трех лет дети, попавшие в те же трагические обстоя­тельства, оказываются в дошкольных детских домах, а после шести-семи лет - в детских домах или школах-интернатах. Некоторых детей усыновляют или берут над ними опекунство, а другие остаются пол­ностью на попечении государства.

Дети, попадающие в детские дома и школы-интернаты, как прави­ло, имеют непростые показатели в своем биографическом прошлом и в истории своих болезней (анамнезе). Здесь могут быть отклонения и в физическом, и в психическом развитии. Нередко выявляются задержка умственного развития, искажение развития личности (от эмоциональ­ной сферы до жизненной перспективы), нарушение половой иденти­фикации и др. Здесь источник возможной будущей склонности к нар­котизации (употреблению алкоголя, токсических веществ, наркоти­ков) и формирования криминогенности. Статистика отмечает отдель­ные случаи наркотизации детей в шесть лет. Это происходит в дефор­мированных социальных ситуациях, когда дети имитируют поведение более старших ребят. Однако это может происходить и в случаях вро­жденных аномалий.

Чтобы ребенок комфортно себя чувствовал в эмоциональном плане, в общении необходимы специальные условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи. Во всех типах учрежде­ний, где воспитываются сироты и дети, лишенные родительского попечительства, существуют трудности в организации благоприят­ных условий для их жизни и самочувствия. Растущий в условиях учреждений интернатного типа ребенок, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Его общение неразвито: контакты поверхностны, нервозны и поспешны - он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное от­чуждение. Нуждаясь в любви и внимании, он не умеет себя вести таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой по­требностью. Неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок очень рано начинает занимать негативную по­зицию по отношению к другим.

Особая проблема - феномен «Мы» в условиях детского дома. В за­крытом учреждении у детей возникает своеобразная идентификация друг с другом. В нормальной семье всегда есть фамильное «Мы» -чувство, отражающее причастность именно к своей семье. Это очень важная, организующая и эмоционально, и нравственно сила, которая создает защищенность ребенку. В условиях жизни без родительского попечительства у детей стихийно складывается «Мы» закрытого уч­реждения. Это совершенно особое психологическое образование. Дети без родителей делят мир на «Свои» и «Чужие», на «Мы» и «Они». От «Чужих» дети стремятся извлекать свои выгоды. У них особая норма­тивность по отношению ко всем «Чужим» и «Своим» детдомовцам. Младшие учатся этой позиции у старших. Внутри своей группы дети, живущие в интернате, могут жестоко обращаться как со своими свер­стниками, так и с младшими по возрасту. Эта позиция формируется из-за многих причин, но прежде всего из-за нереализованной потреб­ности в любви и признании и эмоционально нестабильного положе­ния. У детей из детского дома (или школы-интерната) масса проблем, которые неведомы ребенку в нормальной семье. Эти дети *психологиче­ски отчуждены от людей,* и это открывает им «право» к правонару­шению. В школе, куда дети из детского дома ходят учиться, одно­классники из семей вызывают сложные чувства и выступают в их соз­нании как «Они», что развивает между ними сложные конкурентные, негативные отношения.

Есть еще одна трудность в условиях жизни детей, лишенных роди­тельского попечительства. Ребенок, живущий в учреждении интернат­ного типа, вынужден адаптироваться к большому числу сверстников. Этот факт создает особые социально-психологические условия, вызы­вающие *эмоциональное напряжение, тревожность, усиленную агрессию.* Детям младшего школьного возраста особенно трудно: их переводят из дошкольного детского дома в школьный, что вызывает новое напряжение, тревогу по поводу новой жизни в новом учреждении, и они должны адаптироваться к новым воспитателям, к новым сверстникам.

Особая психологическая проблема - лимитированное простран­ство предметного мира и отсутствие в детских домах, школах-интер­натах свободного помещения, в котором *ребенок мог бы побыть один,* передохнуть от взрослых и других детей. *Каждый человек с детства нуждается в общении с другими людьми, но одновременно — в одиночестве и обособлении от других.* Каждому необходимо это осо­бое состояние, когда происходит внутренняя работа, формируется самосознание. Детей это касается особенно. Отсутствие условий для внутреннего сосредоточения, для интимного доверительного обще­ния со значимым взрослым стандартизирует определенный социаль­ный тип личности. Нереализуемая потребность в жизненном про­странстве для психологического обособления приводит к тому, что у детей из учреждений интернатного типа возникают аномальные взаимоотношения друг с другом, появляются отклонения в развитии личности. Очень рано развивается склонность к бродяжничеству. На улице они чувствуют себя свободнее от воспитателей и учителей, но неприкаянными и чуждыми для прохожих. В больших городах эти дети часто осваивают чердаки и подвалы, где ощущение полной свободы толкает их на безрассудные и непредвиденные поступки. Младшие берут пример с более сильных и приспособленных стар­ших детей и подражают им во всем.

И еще одна проблема. У детей, живущих в интернате на полном го­сударственном обеспечении, появляется иждивенческая позиция («нам должны», «дайте»), отсутствуют бережливость и ответственность за сохранность вещей. Такая особенность в отношении к вещам наблю­дается у детей всех возрастов. Формальное принуждение к дисципли­нированности таит в себе опасность агрессивного отчуждения во взаимоотношениях взрослого и ребенка. Эти дети нуждаются в осо­бом профессиональном отношении.

Психологически обоснованная помощь должна состоять в умении выработать у детей, лишенных родительского попечительства, *пра­вильную жизненную позицию, снять стремление к потребительству, негативизм, отчуждение* не только к известным взрослым и другим детям, но и к людям вообще. Учитель, воспитатель, психолог должны обеспечить психолого-педагогическое сопровождение личности ре­бенка, создать условия, снимающие напряжение, придать значимость личности каждого и укрепить веру в хорошее будущее.

Работа с детьми в учреждениях интернатного типа - это совсем иная психологическая ситуация, чем работа с детьми из семьи. Здесь ребенок чаще всего находится под прессом негативной социальной оценки его появления на свет или его принадлежности к низам обще­ства. Как может жить нормально ребенок с ярлыком «подкидыш» или «отказной»? Легко ли быть сыном (или дочерью) алкоголика, тунеяд­ца, рецидивиста?

Компенсируя несостоятельность своего происхождения, дети, ли­шенные родительского попечительства, придумывают утешающие их истории. Например: «Мама была такой красивой. Ее увез один принц в свою страну. Скоро все уладится, и мама меня заберет к себе!» Есть и правдивые истории, но в них просвечивает та же потребность в маме и взрослое милосердие настрадавшегося детского сердца: «Моя мать дура и пьяница. Но она добрая, ее все обманывают. Вот она опять с животом. Я вот вырасту и буду за ней присматривать, ну и за ребе­ночком тоже». Здесь нельзя сказать ребенку: «Не лги, твоя мать не вышла замуж за принца, а просто бросила тебя!» или: «Не произноси таких плохих слов в адрес своей мамы!» В контексте данной ситуации это будут неуместные слова заформализованного равнодушного че­ловека. Здесь надо поддерживать надежду ребенка на хорошее в жиз­ни, проявить понимание его проблем и сочувствие. Здесь нельзя в эмоциональном порыве без здравого решения подать ему надежду на усыновление (удочерение) или какие-нибудь формы отношений, кото­рые взрослый не сможет потом обеспечить реально.

Общение с ребенком, лишенным родительского попечительства, возлагает на взрослого особую ответственность за те отношения, которые возникают между ними. Нельзя забывать, что эти отноше­ния должны быть профессионально выверены, ответственны и идти на пользу ребенку.