

Т. В. КОСТЯК

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ САДУ

**Учебное пособие для студентов
высших педагогических учебных заведений**



Москва
Издательский центр «Академия»
2008

УДК 373.24(075.8)
ББК 88.8я73
К728

Рецензенты:

доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии
МПГУ, профессор *Т. Д. Марцинковская*;
педагог-психолог, преподаватель психологии Педагогического
колледжа № 4 г. Москвы *С. В. Кудрявцева*

Костяк Т. В.

К728 Психологическая адаптация ребенка в детском саду : учеб.
пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Т. В. Костяк. —
М : Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.
ISBN 978-5-7695-4583-2

В учебном пособии рассматриваются особенности психологической адаптации дошкольников к детскому саду, а также факторы психологического благополучия ребенка и основные закономерности его психического развития в дошкольном возрасте. Раскрывается роль индивидуально-психологических особенностей детей, стиля детско-родительских отношений и характера общения педагога с ребенком в процессе его вхождения в новую для него социальную ситуацию. Описываются основные принципы, формы и методы диагностики, коррекции и профилактики психологического неблагополучия ребенка.

Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Может быть полезно практическим психологам и специалистам дошкольного образования и воспитания.

УДК 373.24(075.8)
ББК 88.8я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

© Костяк Т. В., 2008

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2008

ISBN 978-5-7695-4583-2

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2008

ПРЕДИСЛОВИЕ

В условиях значительных изменений, происходящих в последнее время в нашей стране, а также активизации дезадаптивных процессов, затрагивающих различные возрастные и социальные группы, огромное значение приобретает анализ условий успешной адаптации человека в современном мире. Формирование активной и открытой жизненной позиции, умение строить конструктивные отношения с окружающими и достойно выходить из конфликтных ситуаций отличают развивающуюся личность. Однако многие психологи и педагоги отмечают резкое увеличение числа невротизированных детей дошкольного возраста, которые испытывают трудности социализации и имеют серьезные отклонения в развитии личности.

Изменение социальной ситуации в связи с поступлением ребенка в детский сад сопряжено с определенными трудностями как в овладении новыми правилами поведения, так и в выстраивании отношений с воспитателем, педагогами и сверстниками. Большинство проблем, с которыми сталкивается ребенок в детском саду, со временем и при поддержке педагогов и родителей успешно преодолевается. Однако некоторым дошкольникам в силу их индивидуальных особенностей очень трудно приспособиться к новым условиям, и родители вынуждены забирать их из детского сада, лишая тем самым важнейшего социального опыта. В связи с этим особую актуальность приобретают поиск путей и определение границ влияния взрослых на процесс вхождения ребенка в социум, а также анализ факторов, определяющих психологическое благополучие дошкольника.

Данное учебное пособие посвящено проблеме психологической адаптации ребенка к условиям дошкольного образовательного учреждения. В нем представлены не только теоретические материалы, раскрывающие суть понятий «психологическая адаптация», «социализация», «развитие личности», «психологическое благополучие ребенка», но и практические рекомендации, которые позволят специалистам, работающим с детьми, своевременно выявить нарушения социализации и наметить пути помощи детям, уже имеющим отклонения в развитии личности.

Основной целью данного учебного пособия является формирование у студентов представлений о психологической адаптации ребенка в детском саду как о комплексной многоплановой проблеме, включающей различные уровни анализа наблюдаемых фактов.

К задачам учебного пособия относятся:

- предоставление сведений об основных закономерностях психологического и социального развития ребенка дошкольного возраста;
- раскрытие понятия «психологическая адаптация ребенка в детском саду»;
- демонстрация роли психологической адаптации ребенка в детском саду в развитии личности;
- ознакомление с возрастными и индивидуальными особенностями вхождения детей в новую социальную ситуацию;
- формирование представлений о факторах и условиях психологической адаптации, критериях адаптированности дошкольников в детском саду;
- демонстрация специфики психологического сопровождения адаптации детей к дошкольному учреждению, формирование представлений об основных средствах диагностической, коррекционно-развивающей и консультативной работы в этот период;
- создание установки на перенос получаемых сведений в психолого-педагогическую практику.

Студент, изучивший дисциплину, должен:

- знать содержание понятий «психологическая адаптация», «социализация», «развитие личности» и процедуру проведения их сравнительного анализа;
- знать основные закономерности вхождения детей в новую социальную ситуацию;
- знать факторы, условия и критерии психологической адаптации детей в дошкольном образовательном учреждении;
- уметь применять различные средства диагностики и коррекции психологической адаптации детей в дошкольном образовательном учреждении;
- уметь объяснять наблюдаемые факты на основе всестороннего анализа развития личности ребенка;
- уметь прогнозировать психосоциальное развитие ребенка на следующей возрастной ступени, исходя из индивидуальных особенностей ситуации развития;
- владеть навыками психологического анализа фактов и феноменов поведения детей;
- владеть навыками консультирования по вопросам психологической адаптации детей в дошкольном образовательном учреждении;
- владеть навыками планирования, организации и контроля деятельности специалистов дошкольного учреждения по реализа-

ции комплексного подхода к психологическому сопровождению адаптации детей.

В данном учебном пособии психологическая адаптация рассматривается как сложное, многоаспектное явление, определяющееся активностью личности и включающее в себя как процесс приспособления человека к нормам и требованиям социума, так и процесс творческого преобразования среды в соответствии с целями личностного роста и развития. Освещение проблемы психологической адаптации ребенка в детском саду предваряют материалы первой главы, в которой раскрываются общие закономерности психического развития детей дошкольного возраста. При этом акцент делается на роли индивидуальных (психодинамических) особенностей и личностных качеств.

Вторая глава посвящена проблеме психологической адаптации ребенка в детском саду. В ней рассматриваются основные направления социального развития дошкольников; раскрываются подходы к определению психологического благополучия; выделяются структура, механизмы и формы психологической адаптации детей; определяются критерии адаптированности ребенка к новой ситуации. Особое внимание уделяется анализу факторов, влияющих на психологическую адаптацию детей в дошкольном учреждении (приводится их классификация и раскрывается роль в процессе приспособления ребенка к новой социальной ситуации), а также анализу индивидуальных вариантов психологической адаптации дошкольников в детском саду.

В третьей главе описываются средства диагностики психологической адаптации детей.

В четвертой главе рассматриваются основные принципы, формы и методы профилактики и коррекции психологического неблагополучия ребенка, а также подходы к организации психологического сопровождения адаптации детей в дошкольном учреждении.

Каждая глава завершается перечнем вопросов для самоконтроля и списком рекомендуемой литературы. В приложениях представлены диагностические материалы, используемые в процессе изучения особенностей психологической адаптации ребенка к детскому саду, а также рекомендации родителям. В конце пособия помещены краткий словарь терминов и список литературы.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Познавательное развитие дошкольника

Дошкольный период характеризуется интенсивным развитием познавательной сферы ребенка. Л. С. Выготский и его коллеги обнаружили, что каждый познавательный психический процесс (восприятие, память, мышление и др.) имеет свою логику развития и преобразуется путем интеграции в высшую психическую функцию (логическую память, речевое мышление и т.д.), которая носит произвольный и опосредованный характер [16]. При этом произвольность в психической сфере формируется легче и быстрее, если ребенку интересен конечный результат его усилий и понятны приемы и средства познавательной деятельности.

Развитие *восприятия* в дошкольном возрасте тесно связано с выделением в структуре действия ориентировочной части. А. В. Запорожец изучал процесс формирования навыка у детей и показал, что появление ориентировки повышает эффективность выполнения предметного действия [22]. Описанные ученым стадии овладения навыком наглядно демонстрируют постепенный процесс интериоризации ориентировки: сначала ребенок действует путем проб и ошибок, затем у него формируется двигательная ориентировка в ситуации и лишь позднее — зрительная ориентировка, которая впоследствии интериоризуется и становится внутренним средством. Н. Н. Подъяков в ходе изучения генезиса ориентировочных действий установил, что в процессе решения задачи ориентировочное действие «вырастает» из исполнительного.

Важным направлением развития восприятия в дошкольном возрасте является усвоение сенсорных эталонов — общественно выработанных представлений о свойствах и качествах предметов. Как показали исследования Л. А. Венгера, в этом возрасте происходит усвоение сенсорных эталонов цвета, формы, величины, благодаря чему процесс восприятия действительности начинает приобретать опосредованный характер. Овладение этими эталонами связано с развитием перцептивных действий, позволяющих соотносить наблюдаемое свойство предмета с эталоном [14]. Изучая динамику формирования перцептивных действий в дошкольном возрасте, Л. А. Венгер и его сотрудники установили, что развитие действий восприятия подчиняется выявленной А. Н. Леонтьевым

закономерности «параллелограмма развития»: на первом этапе ребенок обращается с эталонами как с реальными объектами и соотносит с ними воспринимаемые предметы в плане внешнего материального действия; на втором этапе соотношение осуществляется уже в плане восприятия, но с опорой на эталон; на третьем этапе соотношение происходит во внутреннем плане, и внешний эталон уже не нужен.

В дошкольном возрасте у ребенка формируется новая система психических функций, в центре которой находится **память**. П. П. Блонский показал, что для дошкольников характерна тесная связь мышления и памяти: память определяет весь ход развития мышления и дает возможность ребенку действовать в плане общих представлений.

В дошкольном возрасте выделяют две линии генезиса памяти: становление ее *произвольности* и *опосредованности*. У младших дошкольников память имеет непроизвольный характер, т. е. дети не ставят перед собой цели специально что-то запомнить. В среднем дошкольном возрасте ребята начинают осознавать цель запоминания и припоминания и овладевают простыми мнемическими приемами. В старшем дошкольном возрасте дети учатся соотносить воспроизводимый материал (например, стихотворение, которое читается вслух по памяти) с образцом. Развитие памяти в дошкольном возрасте включено в основные виды деятельности ребенка, причем игра оказывает наиболее значимое влияние на генезис памяти: дошкольнику гораздо легче воспроизвести запоминаемое содержание, если оно соответствует роли.

Важным направлением в развитии памяти является приобретение ею опосредованного характера. Л. С. Выготский отмечал, что высшие психические функции развиваются благодаря овладению знаками, которые перестраивают и регулируют психическую деятельность человека. В соответствии с этими представлениями А. Н. Леонтьев исследовал динамику развития опосредованного запоминания у детей дошкольного возраста и выявил уже упоминавшуюся ранее закономерность становления опосредованности психических процессов, известную как «параллелограмм развития». Согласно этой закономерности младшие дошкольники еще не умеют использовать внешние средства для улучшения запоминания. В среднем дошкольном возрасте дети овладевают умением применять внешние средства для организации мнемической деятельности, и эффективность опосредованного запоминания повышается. В старшем дошкольном возрасте многие внешние средства интериоризируются, и успешность непосредственного запоминания «подтягивается» до уровня опосредованного.

Особенности развития **мышления** в дошкольном возрасте связаны с преобладанием его образных форм, в становлении которых существенную роль играет создание системы представлений

ребенка о мире и умение оперировать образами. Сначала возникает наглядно-действенная форма мышления, характеризующаяся тесной связью мыслительных процессов и практических действий. В ходе выполнения предметных действий ребенок открывает внутренние характеристики и связи между объектами. В основе наглядно-образного мышления лежит манипулирование не конкретными предметами, а представлениями о них. Н. Н. Поддъяков говорил об особом типе мышления дошкольников — о «детском экспериментировании», которое объединяет эти две формы мыслительной деятельности. В процессе экспериментирования ребенок открывает неизвестные ему ранее свойства и связи между предметами, которые стимулируют дальнейшее преобразование среды. Таким образом, экспериментирование способствует развитию самостоятельности и гибкости мышления детей, расширяет возможности изменения схем ситуации.

В дошкольном возрасте сосуществуют все формы мышления, при этом они различаются по уровню развития [56]. Несмотря на то что наглядно-действенное мышление появляется в онтогенезе раньше наглядно-образного, переход от первого ко второму виду мышления, как показано в экспериментальных исследованиях А. В. Запорожца, Н. Н. Поддъякова, Л. А. Венгера и других, происходит на основе изменения характера ориентировочно-исследовательской деятельности. Изучение особенностей мышления дошкольников позволило Л. А. Венгеру выделить особую форму мышления — модельную, которая служит промежуточной между образным и логическим мышлением. Овладение детьми способами наглядного моделирования является важнейшим условием формирования внутреннего плана действий. Основные виды деятельности в дошкольном возрасте имеют моделирующий характер: в игре ребенок использует модели реальных вещей (предметы-заместители) и моделирует взаимоотношения между людьми; в процессе рисования и конструирования он строит модель реального объекта на основе его существенных признаков [14].

Благодаря рисованию и конструированию становится возможным переход от образного мышления к схематическому, а затем и к словесно-логическому, основы которого закладываются в дошкольном возрасте. Характерной особенностью схематического мышления детей является опора на наглядные схемы и модели, которые помогают ориентироваться в признаках и свойствах предметов. Постепенно интериоризуясь, эти схемы становятся внутренним средством мышления, стимулируя развитие словесно-логического мышления. Отрыв от чисто наглядного мышления создает возможность устанавливать связи между общими представлениями, расширяет круг доступных для ребенка обобщений, тем самым закладывая основу словесно-логического мышления [45]. В дошкольном возрасте формируются такие мыслительные опе-

рации, как сравнение, обобщение, классификация и др. В процессе рисования и конструирования дети учатся отделять существенные признаки от несущественных и на основе первых проводить обобщение предметов и их классификацию.

Изучая мышление детей дошкольного возраста, Ж. Пиаже выявил следующие его специфические особенности: эгоцентризм (неумение понять точку зрения другого), анимизм (одушевление неживого), артифициализм (взгляд на окружающий мир как на созданный человеком), синкретизм (нерасчлененность мышления, неумение выделять детали в ситуации), трансдукцию (ход мысли от частного к частному, минуя общее), нечувствительность к противоречиям и овеществление психики [48]. К семи годам формируется обратимость мыслительных операций и эгоцентрическая позиция постепенно преодолевается.

Генезис мышления в детском возрасте тесно связан с развитием *речи*, что было подтверждено исследованиями Л. С. Выготского и Ж. Пиаже. С точки зрения Ж. Пиаже, процесс развития мышления можно представить следующим образом: «аутизм—эгоцентризм—логика», т. е. на ранних этапах онтогенеза мышление направлено на удовлетворение желаний и не может быть выражено в речи. Эгоцентрическое мышление является переходным от аутичного к социализированному мышлению взрослых и выражается в особых эгоцентрических высказываниях, «речи для себя» [48]. В то же время эксперименты, проведенные под руководством Л. С. Выготского, показали, что внутренняя речь появляется намного позже внешней. На первых этапах развития речь направлена на других людей и служит средством общения. В дошкольном возрасте возникает эгоцентрическая речь, которая, интериоризуясь, становится внутренней речью. По мнению Ж. Пиаже, эгоцентрическая речь — это лишь звуковое сопровождение действий ребенка, которое не имеет особого значения в психическом развитии. Однако Л. С. Выготский показал, что в дошкольном возрасте эгоцентрическая речь выполняет планирующую функцию, т. е. помогает ребенку осмыслить деятельность и найти решение возникшей проблемы. Таким образом, с точки зрения ученого, эгоцентрическая речь является переходным этапом от внешней речи к внутренней [17].

В течение дошкольного детства происходит процесс фонематического развития: ребенок не только научается правильно произносить слова, но и постепенно перестает реагировать на неверно сказанные слова. Значительно увеличивается словарный запас, дети начинают правильно использовать грамматические конструкции, благодаря чему речь из ситуативной становится контекстной, а затем и объяснительной: дошкольники могут пересказать сказку или короткий рассказ, описать картину и придумать ей название. Общение со взрослым и сверстниками стимулирует раз-

вите диалогической речи, которая предполагает умение задавать вопросы и выслушивать ответы собеседника, а также умение рассуждать, анализировать.

1.2. Развитие деятельности в дошкольном возрасте

Особое значение в психическом развитии ребенка 3—6 лет приобретает *игра*. Д. Б. Эльконин определяет игру как особую форму освоения ребенком действительности путем ее воспроизведения и моделирования. При этом выделяют две линии развития детской игры: 1) постепенный переход от воссоздания в игре действий взрослых к моделированию их отношений (мотивационный аспект); 2) движение от развернутого условного предметного действия к свернутому, речевому, от репрезентации отдельных эпизодов к связным, сюжетным комбинациям (когнитивный аспект). Говоря о важности игры для психического развития ребенка, А. В. Запорожец подчеркивал, что в игре складываются необходимые условия для осознания ребенком новых областей действительности и развития его способностей.

Сюжетно-ролевая игра имеет социальную природу и строится на все расширяющемся представлении ребенка о жизни взрослых [15]. Развитой форме ролевой игры посвящены работы Л. С. Выготского, Д. Б. Элькониной, А. В. Запорожца, А. П. Усовой и др. Д. Б. Эльконин рассмотрел структуру сюжетно-ролевой игры и выделил следующие ее компоненты: сюжет (область действительности, которая воспроизводится в игре, — «семья», «магазин» и т. д.), содержание (человеческие отношения), роль, воображаемую ситуацию, правило, игровые действия и операции, игровые отношения. Исследователь показал, что центральным компонентом в структуре сюжетно-ролевой игры выступает роль.

В процессе *сюжетной* игры ребенок принимает на себя те роли, которые так или иначе соответствуют общественным трудовым функциям взрослых. Таким образом, в игре отражаются некоторые нормы отношений, связанные с этими функциями. В процессе игры происходит воспроизведение отношений взрослых в совместной деятельности детей. Исполняя роль, ребенок осуществляет соответствующие ей действия, перенося их с одних предметов на другие.

В *ролевой игре* ребенок начинает понимать общий смысл человеческой деятельности и то, что любое действие включено в человеческие отношения, направлено на других людей и оценивается ими как значимое или незначимое. Выполняя функции взрослого и сопоставляя их с собственным опытом, дошкольник учится различать внешнюю и внутреннюю сторону жизни взрослых и своей собственной жизни. Он открывает у себя наличие переживаний,

у него возникает новое отношение к себе. В игре ребенок начинает ориентироваться на смысл и характер человеческих отношений.

Таким образом, в игре у ребенка формируется ряд психологических новообразований, и прежде всего воображение и символическая функция сознания. В игре дети учатся замещать реальные предметы воображаемыми и наделять их придуманными свойствами. Возникая в процессе игры, воображение продолжает развиваться в других видах деятельности детей: рисовании, чтении художественных произведений, словесном творчестве. В результате формируется воссоздающее воображение: ребенок учится выстраивать образ ситуации по ее описанию, представлять персонажа сказки на основе текста и т.д. У дошкольников складывается личностное отношение к любимым героям: ребята переживают за их судьбу; воображаемые образы эмоционально окрашены.

Характерной особенностью генезиса воображения в дошкольном возрасте является осознание границ выдуманного и реального мира: детали и персонажи могут быть вымышленными, но их действия и взаимоотношения подчинены логике, понятной ребенку. Благодаря отделению себя от воображаемой ситуации у дошкольника формируется произвольное воображение, которое помогает ему планировать свою деятельность и реализовывать задуманное в определенных условиях [63].

Дошкольный возраст — это период овладения социальным пространством человеческих отношений через **общение** со взрослыми и сверстниками. Межличностному общению принадлежит ведущая роль в развитии у ребенка познавательных и психических функций, которые изначально формируются в процессе общения со взрослыми и лишь затем становятся произвольными. Любые оценочные воздействия взрослого содержат в себе и эмоциональные, и познавательные элементы, поэтому они не только направляют внимание ребенка на его поведение, но и становятся моделью для построения представления о себе. В этом отношении характер оценочных воздействий взрослого имеет определяющее значение в процессе формирования у дошкольников представлений о своих возможностях. Таким образом, общение ребенка со взрослыми является первым и основополагающим этапом его вхождения в социум.

Генезису форм общения посвящены исследования М. И. Лисиной, которая отмечает, что в старшем дошкольном возрасте ведущей потребностью становится стремление к уважению и сопереживанию со стороны взрослого. На протяжении дошкольного детства возникают две формы общения ребенка со взрослыми: внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная. М. И. Лисина рассматривает форму общения как особую коммуникативную деятельность, характеризующуюся следующими па-

- раметрами: 1) временем возникновения данной формы общения;
- 2) содержанием потребности в общении;
- 3) мотивами общения;
- 4) средствами общения.

Внеситуативно-познавательная форма общения характерна для детей 3—5 лет и включена в познавательную деятельность. Ведущими мотивами общения становятся познавательные; взрослый начинает интересоваться ребенком как источник информации. Содержанием потребности в общении на этом этапе становится стремление к уважению взрослого, а главным средством общения — речь. К шести годам характер общения ребенка со взрослым меняется, и возникает *внеситуативно-личностная форма общения*. Доминирующими мотивами общения становятся личностные мотивы, ребенок начинает интересоваться общественной жизнью взрослых, их взаимоотношениями, правилами социального взаимодействия. Содержание потребности в общении на данном этапе составляет стремление к сопереживанию и пониманию со стороны взрослого [35].

Большое влияние на развитие личности дошкольника оказывает общение со сверстниками. Симпатия, возникающая в раннем детстве, преобразуется в дошкольном возрасте в потребность общения с ровесниками. Для детей, достигших четырехлетнего возраста, сверстник становится более привлекательным партнером для общения, чем взрослый. В этот период складывается ситуативно-деловая форма общения с другими детьми, содержанием которой выступает деловое сотрудничество. В среднем дошкольном возрасте сюжетно-ролевая игра приобретает коллективный характер и требует согласованности действий всех участников, однако в общении между детьми появляется конкуренция [63]. В старшем дошкольном возрасте возникает внеситуативно-деловая форма общения со сверстниками, связанная с формированием личностного отношения к другим детям, умения видеть и учитывать их интересы и желания. У ребят складывается устойчивый образ сверстника, благодаря которому возникают привязанность и дружба [58].

В условиях общественного дошкольного воспитания, когда ребенок постоянно находится с другими детьми, вступает с ними в разнообразные контакты, формируется детское общество. В нем дошкольник приобретает первые навыки поведения в коллективе, установления взаимоотношений с окружающими, которые являются не наставниками, а равными ему участниками совместной жизни и деятельности. Детский коллектив оказывает большое влияние не только на социальное, но и на эмоциональное развитие ребенка. На основе совместной деятельности, опосредованной эмоциональными эталонами (нравственными нормами), у дошкольника складывается определенное эмоциональное отношение к людям [22].

Дошкольная группа является первым своеобразным детским сообществом, возникающим в совместных играх, в процессе которых ребята имеют возможность объединиться друг с другом. Именно в совместных играх дошкольники приобретают социальный опыт, необходимый для выстраивания взаимоотношений в коллективе. Возрастная группа детского сада — это не аморфное объединение детей со стихийно складывающимися отношениями и связями. Отношения и связи уже представляют собой относительно устойчивую систему, в которой каждый ребенок в силу тех или иных причин занимает определенное место. Немаловажную роль в распределении статусных позиций в группе играют как личностные качества ребенка, его навыки и умения, так и уровень общения и взаимоотношений в группе.

Влияние группы сверстников на развитие личности ребенка заключается прежде всего в том, что именно в условиях общения с ровесниками дошкольник постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения, приспосабливать эти нормы к конкретным ситуациям. В совместной деятельности детей непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения к сверстникам, умения отказаться от личных желаний ради достижения общей цели.

Общение и совместная деятельность позволяют применять нормы поведения на практике. Опыт общения со сверстниками, посредством которого дошкольники приобретают основные навыки коллективной жизни, служит в первую очередь контекстом для сравнения себя с подобными себе и является средством взаимного обмена оценочными воздействиями, позволяющими увидеть себя глазами детей.

В период дошкольного детства возрастает избирательность в общении со сверстниками: если в 3—4 года дошкольники достаточно легко меняют партнеров по общению, то к 6—7 годам они стараются общаться с конкретными детьми, которых трудно заменить даже в том случае, если это общение не устраивает взрослых. Наряду с этим явлением развивается и групповая дифференциация. Каждый ребенок занимает в группе сверстников определенное положение, которое выражается в том, как к нему относятся другие дети. Обычно выделяются два-три ребенка, пользующиеся наибольшей популярностью: с ними многие хотят дружить, сидеть рядом на занятиях, им подражают, охотно выполняют их просьбы, уступают игрушки. Есть и совсем непопулярные среди сверстников дошкольники: с ними мало общаются, их не принимают в игры, им не хотят давать игрушки. Остальные дошкольники располагаются между этими двумя «полюсами». Положение ребенка в группе сверстников показывает, насколько реализованы или ущемлены его притязания на признание среди ровесников.

На уровень популярности детей в группе сверстников оказывают влияние различные факторы. Наиболее значимыми из них являются: способность к организации совместной игровой деятельности, успешность продуктивной деятельности; чувствительность к воздействиям сверстников, доброжелательность, внимание к другим, отзывчивость, адекватное содержание общения; степень сформированности коммуникативных навыков и умений; способность удовлетворять коммуникативную потребность; стиль детско-родительских отношений; самооценка.

Генезис групповой структуры на протяжении дошкольного детства связан с несколькими тенденциями. К старшему дошкольному возрасту усиливаются изолированность и «звездность», появляются взаимные симпатии, увеличиваются степень удовлетворенности ими, их устойчивость и дифференциация (в зависимости от пола сверстников). Выделяются группы с высоким уровнем взаимных симпатий и удовлетворенностью отношений. В таких группах очень мало детей, которых сверстники не хотят принимать в общую игру.

Таким образом, избирательная привязанность детей может быть обусловлена разными качествами: инициативностью, успешностью в деятельности (включая игровую), потребностью в общении и признании сверстников, признанием взрослого, способностью удовлетворять коммуникативные потребности ровесников. Очевидно, что столь широкий перечень качеств не позволяет выявить главное условие детской популярности.

1.3. Становление личности в дошкольном возрасте

При характеристике личности ребенка нужно различать врожденные (психодинамические) черты, связанные с динамикой работы нервной системы, и приобретенные качества личности, которые формируются в процессе общения с окружающими.

Врожденные индивидуальные особенности во многом определяют уникальный путь развития личности и лежат в основе индивидуального стиля деятельности и общения. Большинство исследователей, занимающихся проблемой индивидуальности, относят к психодинамическим качествам импульсивность — рефлексивность, пластичность — ригидность, экстравертность — интровертность, экстрапунитивность — интрапунитивность, эмотивность и способности.

Импульсивность — рефлексивность у детей проявляется прежде всего в соотношении ориентировочной и исполнительной частей деятельности: у импульсивных преобладает исполнение, у рефлексивных — ориентировка. Для импульсивных дошкольников характерен высокий темп деятельности и повышенная динамика

движений. Ориентировочная фаза деятельности у таких детей практически отсутствует, они берутся за выполнение задания, зачастую не вникнув в условия и пропустив важные детали, тем самым увеличивая вероятность ошибок и неуспеха.

В целом импульсивность является возрастной особенностью: у дошкольников еще недостаточно сформированы функции контроля за поведением. При нормальном развитии такая форма импульсивности достаточно оптимально корректируется в совместных играх детей, в которых исполнение ролевых правил требует сдерживания непосредственных побуждений и учета интересов других играющих, а несколько позднее — в учебной деятельности. Для импульсивных детей характерны стремление принимать поспешные решения, слабая выраженность предварительной ориентировки, трудности в усвоении инструкции, бездоказательные объяснения, трудности в антиципации последующих шагов. Как правило, такие дошкольники обращают внимание только на отдельные условия. Рефлексивные дети отличаются низким темпом деятельности, напряженностью, усидчивостью, развернутой ориентировочной частью деятельности и быстрым исполнением. Им трудно выполнять задания при дефиците времени и невозможности получить достаточные сведения о ситуации.

С возрастом меняется степень проявления тех или иных врожденных индивидуальных особенностей. Младшие дети в целом импульсивнее старших. На протяжении детства и юности уровень рефлексивности постепенно возрастает, а импульсивности — падает. С возрастом затраты времени на выполнение какого-либо задания в среднем увеличиваются, а количество ошибок уменьшается. При этом наблюдается тенденция к сохранению типа реакции. Иначе говоря, ребенок, демонстрировавший ярко выраженную импульсивность в дошкольном возрасте, в подростковом возрасте останется импульсивным, хотя и в меньшей степени.

Пластичность — ригидность связана со скоростью переключения с одной деятельности или объекта на другой. Пластичные дети легко переходят от одного вида деятельности к другому, быстро меняют способы мышления в процессе взаимодействия с предметной средой, стремятся к разнообразию форм предметной деятельности. В социальном плане пластичность обеспечивает легкость в общении с людьми, склонность к разнообразию коммуникативных программ и имеющих у ребенка социальных навыков.

Ригидность характеризуется трудностью переключения с одной деятельности или объекта на другой, вплоть до полной невозможности перейти к новому делу, не завершив предыдущего. Ригидность многими авторами определяется как тенденция к сохранению своих установок, принципов, способов мышления и неспособность к изменению своей точки зрения и рассматрива-

ется как основа догматизма, авторитарности и других сходных явлений [69]. Особенно неблагоприятна ригидность в эмоциональной сфере. Ригидные дети склонны фиксироваться на отрицательных переживаниях, долго помнят обиды, их трудно успокоить, отвлечь.

Экстравертность — интровертность характеризует степень открытости человека миру и контактность. Экстраверты доверчивы и открыты, у них широкий круг общения, которое, однако, носит несколько поверхностный характер. Экстравертные дети легко и быстро приобретают новые двигательные навыки, меньше подвержены эмоциональному стрессу, склонны к риску. Они спокойнее переносят насмешки и критику, чем отсутствие внимания. Экстраверты, как правило, более внушаемы и зачастую принимают чужую точку зрения. Они легко ориентируются в новой ситуации, быстро реагируют и действуют.

Интроверты, наоборот, настороженно относятся к любым изменениям, они с трудом привыкают к новым людям, в целом более пессимистично смотрят на мир. Для них характерна избирательность в общении. У интровертных детей обычно два-три близких друга, к которым они очень привязаны и мнением которых дорожат. Такие ребята производят впечатление чувствительных и застенчивых. За их внешней сдержанностью часто скрывается неуверенность в себе. Они скрытны, замкнуты, не любят делиться своими секретами, чаще всего играют в одиночку.

Ребенок-интроверт предпочитает деятельность, требующую сосредоточенного внимания и малой подвижности. Для него значимы прежде всего переживания, стремления, мысли и чувства, а не действия и поступки. Из-за склонности сдерживать свои эмоции взрослые часто считают интровертных детей неподатливыми и сложными. Особенно неблагоприятно для дошкольников этого типа, когда окружающие добиваются от них экстравертированного поведения. В этом случае увеличиваются тревожность и замкнутость, а экстравертность не развивается. При характеристике данного качества следует помнить, что врожденной является только степень открытости миру, а общительным или замкнутым ребенок становится под влиянием условий жизни. Немаловажную роль в формировании экстравертности (интровертности) играют индивидуальность родителей и их отношение к ребенку.

Экстрапунитивность — интрапунитивность характеризует способ реакции человека на трудную ситуацию. Экстрапунитивные дети считают причиной своих неудач внешние обстоятельства и склонны полагаться на судьбу, а интрапунитивные люди, наоборот, рассчитывают только на себя и причины неуспеха видят в себе, а не в других. На базе этих психодинамических черт в течение жизни формируются такие качества личности, как агрессивность (на основе экстрапунитивности) и тревожность (на ос-

нове интрапунитивности), которые являются безоценочными и характеризуют не только самого человека, но и обстоятельства его жизни.

К приобретенным качествам личности относятся агрессивность, тревожность, эмотивность, самооценка и уровень притязаний.

Агрессивность является необходимым компонентом лидерства, способствует отстаиванию своей точки зрения и решению трудных задач. Но это же качество может повернуться своей негативной стороной и перейти в агрессию, когда человек пытается силой навязать другим свою точку зрения, выходя за рамки нормативности.

Интрапунитивность является основой для развития *тревожности*, которая обеспечивает готовность к внезапному изменению обстановки, дает возможность более чутко реагировать на настроение и отношение других людей. Однако если тревожность переходит в тревогу, то человек любую ситуацию начинает воспринимать как угрожающую, и его поведение становится неадекватным.

Проявления тревожности у дошкольников отмечаются на различных уровнях психофизиологической организации: эмоциональном, когнитивном, психовегетативном и двигательном. Она возникает в тех случаях, когда ребенок сталкивается с критическим, неодобрительным отношением окружающих, воспринимаемым как угроза своему «Я», и когда он ощущает свою неадекватность и неэффективность в повседневной жизни. Обычно тревожные дети не уверены в себе, их самооценка неустойчива. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Будучи послушными, такие дети предпочитают не обращать на себя внимания окружающих, хорошо себя ведут и дома и в детском саду, стараются точно выполнять требования родителей и воспитателей: не нарушают дисциплину, убирают за собой игрушки. Однако их аккуратность, дисциплинированность носят защитный характер — ребенок делает все, чтобы избежать неудачи. Тревожный дошкольник опасается других, ожидает нападения, насмешки, обиды, поэтому в ситуации неуспеха на основе тревоги у него часто возникает агрессия по отношению к взрослым и сверстникам. Еще одним вариантом тревожного поведения являются отказ от общения и избегание людей, от которых исходит «угроза». В результате круг общения ребенка резко сужается, снижается активность и возрастает психологическая напряженность. Кроме того, тревожность часто бывает связана с уходом в мир фантазий. В воображении ребенок разрешает конфликты, в мечтах находят удовлетворение его невоплощенные потребности.

Эмотивность характеризует эмоциональную сферу человека и проявляется в пороге эмоционального реагирования (высоком и низком) и форме проявления эмоций (открытой и закрытой). Дети

с открытой формой выражения эмоций динамичны, подвижны, легко идут на контакт, открыто выражают радость, обиду или неудовольствие. Дошкольники с закрытой формой эмоций, наоборот, сдержанны, даже эмоционально холодны, спокойны, слабо возбудимы. Дети с высоким порогом проявления эмоций реагируют на раздражитель высокой интенсивности, в то время как ребята, для которых характерен низкий порог выражения эмоций, реагируют на любую мелочь.

Психодинамические черты лежат в основе формирования структуры личности и оказывают влияние на развитие *самооценки* ребенка. Самооценку можно рассматривать как целостную систему внутренне согласованных представлений и отношения к себе. Она включает в себя когнитивный (знания о себе) и эмоциональный (отношение к себе) компоненты. В дошкольном возрасте наблюдается преобладание эмоционального компонента, в то время как представление о себе (когнитивный компонент) еще недостаточно сформировано. Только к старшему дошкольному возрасту соотношение этих двух компонентов начинает выравниваться [9]. При этом индивидуальный опыт наполняет содержанием когнитивную часть самооценки, а ее аффективный компонент конструируется в процессе общения [35].

Формирование представления о себе предполагает сочетание той информации, которую ребенок приобретает в индивидуальном опыте, с оценками и знаниями о себе, накапливаемыми посредством общения с другими людьми. Если данная гармония систематически нарушается, то представления о самом себе начинают постепенно искажаться: самооценка завышается или занижается. А.В.Захарова отмечает, что развитие когнитивного компонента самооценки в дошкольном возрасте тесно связано со становлением рефлексивных действий, которые определяются по наличию у ребенка колебаний, сомнений в ситуациях оценивания себя, стремления избежать однозначных оценок путем смягчения категоричности самооценочных суждений. На формирование самооценки дошкольников значительное влияние оказывают семейная атмосфера, отношение воспитателя, оценка результатов их деятельности, а также уровень освоения детьми деятельности.

Дошкольники уже могут относительно реалистично оценивать свои умения, результаты деятельности, знания, однако они не совсем объективно относятся к качествам своей личности. В этом возрасте устойчиво проявляется тенденция к переоценке себя, так как отношение к себе еще связано с отношениями со взрослыми и определяется их оценками. К старшему дошкольному возрасту ребенок овладевает умением сравнивать себя с другими [63; 43].

Таким образом, становление самооценки в дошкольном возрасте имеет следующие особенности:

– функционирование самооценки связано со всем ходом психического развития ребенка;

– содержанием самооценки выступают умения, качества личности, поступки, которые ребенок осознает и соотносит с требованиями окружающих;

– самооценка дошкольников ситуативна, неустойчива, ее становление зависит от оценки взрослых, но к старшему дошкольному возрасту многие дети уже способны объективно оценивать себя и обосновывать свою самооценку.

С самооценкой тесно связан *уровень притязаний*, который указывает на важные и второстепенные для человека качества и области деятельности. В отличие от самооценки уровень притязаний всегда ситуативен, конкретен (самооценка обобщена) и осознан (у маленьких детей самооценка неосознанна).

В дошкольном возрасте особое значение начинает приобретать локус контроля. Ребенок, обладающий внешним локусом контроля, полагает, что происходящие с ним события являются результатом воздействия внешних сил. Внутренний локус контроля связан с рассмотрением значимых событий в качестве результата своей деятельности. Уровень субъективного (внутреннего) контроля у ребенка предполагает наличие таких характеристик личности, как независимость, самостоятельность в достижении своих целей, ощущение личной ответственности за происходящие события, зрелость и самостоятельность (в той степени, насколько можно применять эти понятия к детям дошкольного возраста), ощущение собственных силы и достоинства, положительная самооценка. Интернальность как компонент личностной зрелости связана с просоциальным поведением, т.е. наиболее способствует социальной адаптацией и усвоению социальных норм и правил.

Дошкольный возраст — это период возникновения *воли* — способности сознательно управлять своим поведением. У ребенка формируется умение подчинять свои действия задаче, добиваться поставленной цели, преодолевая трудности. Дошкольник начинает управлять своим восприятием, памятью и мышлением, однако сфера применения волевых действий остается ограниченной.

В основе формирования произвольного поведения у ребенка, по мнению Д. Б. Эльконина, лежит стремление управлять собой и своими поступками. Исследователь считал, что произвольное поведение рождается в коллективной ролевой игре. Поскольку самоконтроль у дошкольника еще слаб, он нуждается в поддержке со стороны участников игры, которые следят за соблюдением правил и соответствием поведения образцу. Д. Б. Эльконин считал игру «школой произвольного поведения».

Изучению развития произвольного поведения были посвящены работы З. В. Мануйленко [37]. Результаты исследования пока-

зали, что дети 3—4 лет не могут контролировать свое поведение, если требуется сохранить определенную позу. Эти данные согласуются с выводами А. Р. Лурия о том, что морфофункциональные структуры головного мозга, отвечающие за осуществление человеком целенаправленной деятельности, формируются только к 4—5 годам. В возрасте 5—6 лет дети начинают использовать приемы, позволяющие им не отвлекаться. Шести-семилетние дети могут довольно длительное время сохранять требуемую позу и не отвлекаться, т. е. способны регулировать свои действия. Произвольное поведение усиливается с появлением или изменением мотивации, когда ребенок сам хочет добиться того, что от него требуется (например, в игре).

Развитие воли ребенка тесно связано с формированием соподчинения мотивов. Становление иерархии мотивов является важнейшим психологическим новообразованием в дошкольном возрасте. Благодаря возникновению соподчинения мотивов деятельность начинает направляться не отдельными мотивами, а их системой. Процесс становления иерархии мотивов отражается в «феномене горькой конфеты»: ребенок не выполнил задание взрослого и отказывается от обещанной награды (конфеты), которую ему дают в качестве утешительного приза. В этом случае переживание своего неуспеха оказывается для ребенка сильнее, чем желание получить вкусную конфету, поэтому она и становится «горькой» [34].

Старшие дошкольники начинают стремиться к новому положению в системе доступных общественных отношений и к новой общественно значимой деятельности. Появление такого стремления подготавливается всем ходом психического развития детей. К концу дошкольного возраста на основе психических новообразований у ребенка появляется осознание своего социального «Я». Новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни, выражается в наличии у ребенка внутренней позиции [9; 44].

При переходе от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту поведение ребенка сильно меняется. Новые возможности уже перестают соответствовать сложившимся ранее отношениям со взрослыми, и начинается кризисный период в психическом развитии. Еще в начале XX в. психологи отмечали в поведении семилетних детей своеобразные негативные черты, что дало им основание говорить о *кризисе семи лет* как закономерном этапе психического развития ребенка. Основными симптомами этого возрастного кризиса являются манерничанье, кривляние, нарочито демонстративное поведение. По мнению Л. С. Выготского, данные проявления связаны с потерей детской непосредственности, которая освобождает ребенка от давления ситуации. В возрасте 7 лет возникают обобщение переживаний («логика чувств») и внутренняя психическая жизнь. Семилетний ребенок открывает

сам факт своих переживаний. С точки зрения Л. С. Выготского, суть кризиса заключается в перестройке внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде. Одним из главных новообразований кризиса является способность и потребность в социальном функционировании. Потеря непосредственности в общении со взрослыми и обретение произвольности (способности подчинить свое поведение определенным задачам и соответствующим им правилам) становятся основой психологической готовности ребенка к школьному обучению.

Проблема *психологической готовности ребенка к школе* по-разному рассматривается в отечественной и в зарубежной психологии. Прежде всего необходимо различать два взаимосвязанных, но различающихся понятия — «школьная зрелость» и «психологическая готовность к школе». Феномен школьной зрелости понимается как совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка, обеспечивающих успешность перехода к систематическому организованному школьному обучению. Зарубежные психологи выделяют три аспекта школьной зрелости: умственный, эмоциональный и социальный [71]. Психологическая готовность к школе предполагает необходимый и достаточный уровень сформированности у ребенка психологических новообразований: внутренней позиции школьника, произвольности, обучаемости, способности действовать по образцу и др.

В отечественной психологии представления о психологической готовности ребенка к школе во многом основываются на сформулированной Л. С. Выготским идее о том, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе знаний и умений, сколько в уровне развития познавательных процессов. Готовность к школе связывалась ученым прежде всего со способностью обобщать, дифференцировать предметы и явления окружающего мира, устанавливать причинно-следственные связи и делать самостоятельные выводы.

Л. И. Божович подчеркивала важность личностной и интеллектуальной готовности к школе. Успешность обучения во многом зависит от уровня мотивационного развития (доминирующих мотивов учения), уровня произвольности поведения и развития интеллектуальной сферы. Стремление занять определенную позицию в обществе и познавательная потребность способствуют возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде — «внутренней позиции школьника» [9].

А. Н. Леонтьев, Л. А. Венгер и В. С. Мухина связывают возникновение у ребенка психологической готовности к школьному обучению с формированием тех психических качеств, которые необходимы для успешного освоения программного материала. Содержание психологической готовности к школе, по мнению исследователей, определяется системой требований, которые обра-

зовательное учреждение предъявляет к ребенку. К этим требованиям, связанным со спецификой учебной деятельности, относятся: произвольное управление своим поведением и познанием, ориентирование их на решение учебных задач, систематическое выполнение умственной работы, налаживание взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. В соответствии с ними психологическая готовность к школе предполагает наличие качеств, относящихся к мотивационной, волевой, умственной и нравственной сферам развития ребенка, а также высокого уровня развития зрительно-моторной координации [14; 34; 43].

Особую роль в формировании готовности к школе играет развитие произвольности, которое понимается как многоаспектный процесс, требующий обязательного формирования системы осознанной саморегуляции. Эта система включает в себя способность удерживать цель выполняемой деятельности, составлять программу исполнительных действий, корректировать допущенные в процессе деятельности ошибки. Одним из существенных моментов, влияющих на возникновение психологической готовности ребенка к обучению в школе, является развитие у него управляемого поведения (А. Н. Леонтьев), т. е. способности сознательно контролировать свои действия.

Произвольность поведения проявляется, в частности, в умении выполнять указания взрослого и действовать в соответствии с нормами школьной жизни. Она связана с превращением правил поведения во внутреннюю психологическую инстанцию, когда они выполняются без контроля взрослого. Н. Г. Салмина, Д. Б. Эльконин и другие рассматривают произвольность психических процессов и поведения ребенка в качестве одного из важнейших компонентов готовности к школе наряду с уровнем сформированности семиотической функции, развитием эмоциональной сферы и сферы общения. Произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной деятельности. Однако низкий уровень произвольности снижает успешность овладения учебной деятельностью. По мнению Д. Б. Эльконина, для успешной адаптации к обучению в школе ребенок должен обладать следующими умениями, способствующими овладению учебной деятельностью:

- умением сознательно подчинять свои действия правилу;
- умением ориентироваться на систему правил в работе;
- умением слушать и выполнять инструкции взрослого;
- умением работать по образцу.

Раскрытию психологического содержания понятия «готовность к школьному обучению» посвящены исследования А. В. Запорожца, М. И. Лисиной, Е. О. Смирновой, Я. Л. Коломинского и других, в которых изучаются проблемы общения в дошкольном возрасте. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению рас-

смачивается М. И. Лисиной как интегральное целое, ключевым компонентом которого является коммуникативная готовность к обучению. Я. Л. Коломинский в качестве основного компонента выделяет социально-психологическую готовность к школьному обучению.

Социальный аспект готовности к школе имеет чрезвычайно важное значение для решения данной проблемы. В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова, Р. С. Буре и другие отмечают, что в процессе обучения и воспитания дошкольники усваивают определенные нормы взаимоотношений со сверстниками и соответствующие им способы поведения, которые оказывают большое влияние на развитие личности. Е. Е. Кравцова подчеркивает важность таких характеристик общения, как преднамеренность, произвольность, сознательная направленность на решение задач.

Таким образом, психологическая готовность ребенка к школьному обучению представляет собой структуру, состоящую из следующих взаимосвязанных элементов:

- мотивационного (внутренняя позиция школьника);
- волевого (способность подчинять свои действия правилу);
- интеллектуального (наличие внутреннего плана действия, сформированность знаковой функции сознания, степень обобщенности и интериоризированности познавательных процессов и ориентировочной фазы действия).

Немаловажную роль в формировании психологической готовности к школьному обучению играет зрительно-моторная координация, поскольку согласованные действия рук и глаз во многом обуславливают успешность овладения первоклассником учебным содержанием [56].

Диагностика психологической готовности ребенка к обучению в школе должна носить комплексный характер и включать оценку всех ее компонентов. Неготовность по отдельным параметрам может серьезно осложнить процесс вхождения ребенка в школьную жизнь и привести к нежелательным последствиям в виде различных вариантов школьной дезадаптации.

Трудности привыкания ребенка к новой социальной группе могут проявиться еще задолго до его поступления в школу. А. Л. Венгер описал несколько вариантов развития шестилетних детей, испытывающих трудности в обучении и адаптации к школе. П е р в ы й в а р и а н т р а з в и т и я — хроническая неуспешность — предполагает наличие повышенной тревожности, формирующейся либо в силу недостаточной подготовленности к школе, либо в результате завышенных требований и жесткого контроля со стороны взрослых. В этом случае ребенок боится допустить ошибку, не оправдать ожиданий родителей, получить отрицательную оценку. Высокая тревожность и связанная с ней низкая самооценка негативно влияют на продуктивность деятельности и инициа-

тивность детей, повышают конформность и затрудняют усвоение школьных норм и правил, приводят к чисто формальному выполнению требований взрослых. При этом отрицательные оценки взрослых только подкрепляют неуверенность ребенка в своих силах, поэтому для преодоления повышенной тревожности у шестилетних детей взрослым необходимо изменить отношение к результатам их деятельности, поощрять любые достижения и не фиксироваться на промахах.

В основе второго варианта развития — негативистической демонстративности — лежит стремление ребенка быть в центре внимания любой ценой. Если реальные достижения первоклассника в учебе скромны, а способности средние, он будет пытаться привлечь к себе внимание, нарушая правила и ведя себя агрессивно. Ребенок внутренне не принимает школьные нормы и открыто демонстрирует свое негативное отношение к ним и к учебной ситуации в целом. При этом отрицательные оценки, одергивания и замечания со стороны взрослых будут лишь подкреплять демонстративность, поощрять дальнейшее неправильное поведение. Снижение успеваемости при данном варианте развития является следствием вызывающего поведения ребенка, поскольку, отрицая правило, он не может овладеть новыми знаниями и получить высокую оценку. Преодоление негативистической демонстративности связано с определенными трудностями: если использование позитивных способов реализации потребности во внимании (театрализованная и изобразительная деятельность, спортивные соревнования) не представляет затруднений, то формирование положительного отношения к нормам и ценностям мира взрослых не всегда происходит гладко. Взрослым необходимо отказаться от порицаний и эмоциональных отрицательных оценок, которые усиливают негативное поведение, но при этом строго контролировать соблюдение правил.

Третий вариант развития — уход от реальности — сочетается в себе черты первых двух вариантов. В данном случае повышенная потребность во внимании у детей не находит реализации ни в позитивном, ни в асоциальном поведении вследствие их высокой тревожности. Ребята боятся нарушить правило, поэтому не рискуют вести себя вызывающе, демонстративно. Они склонны к уходу от контактов, пассивны, неуверены в себе, у многих из них указанные черты сочетаются с признаками психического инфантилизма, прежде всего с низким самоконтролем. Неуспешность таких детей связана не с нарушением правил, а с рассеянностью внимания и фантазированием. В своих мечтах ребенок добивается необходимого ему внимания, совершает героические поступки, однако в реальной жизни он зачастую оказывается в числе отстающих и изолированных. Коррекция данного варианта развития связана с формированием отношения ребенка к резуль-

тату учебной деятельности и нахождением эффективных способов творческой самореализации.

Четвертый и пятый варианты развития связаны с низким уровнем образного мышления, который может сочетаться либо с высоким уровнем развития речи (вербализм), либо с хорошо развитым логическим мышлением (интеллектуализм).

Указанные варианты развития осложняют процесс адаптации детей к новым школьным требованиям и могут негативно влиять на успешность в обучении. Однако при правильном педагогическом руководстве и коррекции родительских установок многие негативные моменты развития шестилетних детей успешно преодолеваются в начальной школе.

1.4. Отклоняющиеся варианты развития дошкольников

Различные формы неадаптивного развития — *дизонтогенеза* — существенно осложняют процесс вхождения детей в новую ситуацию и обуславливают возникновение специфических трудностей как в обучении, так и в психическом развитии в целом.

Одним из распространенных вариантов дизонтогенеза является задержка психического развития, связанная с замедлением его темпа. При этом основными его признаками оказываются не интеллектуальные, а эмоциональные нарушения.

Т. А. Власова и М. С. Певзнер выделяют два основных механизма формирования задержки психического развития:

- недоразвитие эмоционально-волевой сферы, приводящее к отставанию становления иерархии мотивов и целенаправленной умственной деятельности;
- нейродинамические (астенические и церебрастенические) состояния, затрудняющие познавательную деятельность.

Недоразвитие эмоциональной сферы характерно для психического и психофизического инфантилизма, связанного с замедленным созреванием лобных систем головного мозга вследствие перенесенных в раннем детстве заболеваний инфекционного, токсического или обменного характера.

Функциональная недостаточность нервной системы, характеризующаяся психической истощаемостью, низким психическим тонусом, психофизической заторможенностью или гипердинамией, приводит к нарушениям интеллектуальной работоспособности.

В основе задержки психического развития могут лежать конституционально-генетические факторы (конституциональная задержка психического развития), перенесенные заболевания (соматогенная задержка психического развития), неблагоприятные условия воспитания и психологические травмы (психогенная за-

держка психологического развития), а также расстройства центральной нервной системы (задержка психического развития церебрального происхождения или органическая задержка психического развития).

При **задержке психического развития конституционального происхождения** (гармоническом инфантилизме) у детей отмечаются непосредственность и яркость проявления эмоций, приподнятое настроение, преобладание творчества и инициативных действий в игре. При этом эмоционально-волевая сфера ребенка как бы находится на более ранней возрастной ступени развития. Тем не менее такие дети достаточно активны, нередко опережают сверстников в речевом развитии, уровень развития их продуктивной деятельности, а также овладения учебными навыками соответствует возрастным нормативам.

Основными проявлениями психического инфантилизма являются:

- задержка формирования произвольности в познавательной сфере и поведении;
- отставание в процессе социализации, связанное с трудностями усвоения основных норм и правил поведения и общения;
- отсутствие чувства дистанции в отношениях со взрослыми;
- трудности в оценке и прогнозировании различных ситуаций, в том числе и угрожающих.

Задержка психического развития соматогенного происхождения развивается вследствие хронических заболеваний инфекционного или аллергического характера, врожденных пороков развития внутренних органов и др. В этом случае стойкое астеническое состояние детей в сочетании с гиперопекой со стороны взрослых снижает их общий и психический тонус и ведет к отставанию психического развития.

Психогенная задержка психического развития связана с неблагоприятными условиями воспитания и хроническим психотравмирующим воздействием. Влияние этих факторов приводит к стойким сдвигам в нервно-психической сфере и нарушению психического (в первую очередь эмоционального) развития ребенка. Последствия недостатка внимания со стороны родителей и изнеживающего характера воспитания различны. Вследствие гипоопеки у ребенка затрудняется формирование чувства долга и ответственности, самоконтроля в эмоциональной сфере и поведении. В условиях гиперопеки у детей не формируются способности к волевому усилию, труду, самостоятельности. Хронические психотравмирующие ситуации в семье (жестокость, алкоголизм, наркомания родителей и т. д.) провоцируют рост тревожности и неуверенности ребенка в себе, снижают его активность и инициативность.

Задержка психического развития церебрального происхождения (минимальная мозговая дисфункция) развивается вследствие орга-

нической недостаточности нервной системы, связанной с аномалиями генетического развития, патологиями беременности и родов, нейроинфекциями, интоксикациями и травмами, перенесенными ребенком в раннем детстве. В этом случае наряду с отставанием в физическом развитии у детей отмечается задержка речевого развития, формирования этапов игровой деятельности, а также бытовых навыков.

Для церебральных нарушений легкой формы (органический инфантилизм) характерны недостаточная дифференцированность эмоций, слабая заинтересованность в оценке взрослого, однообразие и бедность игровой деятельности. Отставание в познавательном развитии обусловлено недостаточностью мотивационной сферы и органической незрелостью функций, обеспечивающих возможность целенаправленных действий.

При более тяжелой форме задержки психического развития церебрально-органического происхождения снижение интеллектуальной продуктивности обусловлено как нейродинамическими расстройствами, так и энцефалопатическими явлениями. Стойкие церебрастенические состояния снижают общий тонус и темп психической деятельности, приводят к быстрой истощаемости внимания, памяти, работоспособности ребенка.

Недостаточность отдельных корковых и подкорковых функций может привести к возникновению трудностей в восприятии усложненных вариантов предметных изображений и букв, плохой пространственной ориентации, к нарушениям фонематического слуха, слухоречевой памяти, тонкой моторики. Однако указанные расстройства в случае задержки психического развития носят парциальный характер (недостаточность одних функций сочетается с сохранностью других), что определяет характер трудностей детей: одним труднее научиться читать и писать, другим — считать, третьим — двигаться в определенном направлении по указанию взрослого и т. д.

Тяжелые формы органической задержки психического развития необходимо отграничивать от олигофрении и педагогической запущенности, поскольку многие проявления этих нарушений сходны. В отличие от олигофрении нарушения при задержке психического развития органического характера носят парциальный характер, более того, возможности развития высших форм мыслительной деятельности (анализ, обобщение, абстрагирование) у детей с подобными нарушениями значительно выше, чем у олигофренов. Немаловажно, что наблюдаемые при задержке развития различные нарушения познавательной деятельности вторичны и обусловлены специфическими факторами (недоразвитием мотивационной сферы, нейродинамическими и церебральными нарушениями и т. д.).

Проблемы педагогически запущенных детей обусловлены дефектами в воспитании, а не нарушениями нервной системы, по-

этому такие ребята могут проявлять самостоятельность и целеустремленность, гибкость и инициативность в знакомых ситуациях, связанных с удовлетворением их потребностей. Кроме того, у педагогически запущенных детей отсутствуют симптомы нарушений эмоциональной сферы, характерные для психического инфантилизма, а также проявления психического нездоровья, являющиеся предпосылками задержки психического развития.

* * *

В дошкольном детстве наряду с интенсивным развитием познавательной сферы ребенка происходит его активная социализация. Дошкольники познают мир человеческих взаимоотношений и моделируют их в сюжетно-ролевой игре. Развитие познавательной активности, гибкости мышления, творчества помогает ребенку присваивать и в некоторой степени изменять многие правила, задаваемые взрослыми.

Формирование иерархии мотивов делает поведение ребенка осознанным и целенаправленным. Процесс интериоризации норм и ценностей мира взрослых оказывает влияние на характер общения детей в группе сверстников. В этом возрасте раскрываются многие индивидуально-психологические черты ребенка, как врожденные, так и социально формируемые, лежащие в основе выработки индивидуального стиля жизни и определяющие направление и характер социализации детей на данном возрастном этапе.

К концу дошкольного возраста на основе целого ряда психических новообразований у ребенка формируются осознание своего социального «Я» и стремление к общественно значимой и оцениваемой деятельности, которое является главной предпосылкой его готовности к школьному обучению.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы основные направления в развитии восприятия и памяти дошкольника?
2. Какие формы мышления существуют у ребенка дошкольного возраста?
3. В чем заключается взаимосвязь развития речи и мышления в онтогенезе?
4. Каковы особенности становления мотивационной сферы дошкольников?
5. Какое влияние оказывают психодинамические качества на общение детей?
6. Какие факторы влияют на динамику самооценки в дошкольном возрасте?
7. Какое влияние оказывает общение ребенка со взрослыми и сверстниками на формирование представлений дошкольника о себе?

8. Какова роль игры в развитии личности и познания дошкольника?
9. Какие новообразования в эмоциональной сфере появляются в старшем дошкольном возрасте?
10. Каковы основные подходы к изучению структуры психологической готовности ребенка к школьному обучению?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Бернс Р.* Развитие «Я-концепции» и воспитание. — М., 1986.
- Божович Л. И.* Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. — М.; Воронеж, 1995.
- Венгер Л. А.* Развитие умственных способностей детей. — М., 1991.
- Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6.
- Выготский Л. С.* Мышление и речь // Л. С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. — М., 1982. — Т. 2.
- Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. — М., 1996.
- Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития. — СПб., 2004.
- Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. — М.; Воронеж, 1997.
- Обухова Л. Ф.* Детская психология: Теории, факты, проблемы. — М., 1995.
- Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка / пер. с фр. — М., 1994.
- Психология развития / под ред. Т. Д. Марцинковской. — М., 2005.
- Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А. Г. Рузской. — М., 1989.
- Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. — М., 1986.
- Смирнова Е. О.* Психология ребенка. — М., 1997.
- Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах. — М.; Воронеж, 1997.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

2.1. Социальное развитие ребенка как междисциплинарная область исследования

Поступление ребенка в детский сад связано с изменением социальной ситуации развития, расширением круга общения, появлением новых требований и в связи с этим предполагает адаптацию ребенка к изменившимся условиям. Понятие «адаптация» в научной литературе трактуется как процесс и результат активного приспособления индивида к новым условиям существования. В основном адаптацию связывают с периодами кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения. В качестве объективного критерия адаптации обычно выделяют продуктивность в соответствующей деятельности, а субъективно — эмоциональное самочувствие человека, состояние равновесия или тревоги.

Выделяются несколько уровней (физиологическая, психологическая, социальная) и типов (генерализованная, поведенческая, смешанная) адаптации [5].

Физиологическая адаптация рассматривается как способность организма целесообразно и пластично перестраивать свои функции в соответствии с требованиями внешней среды.

Социальная адаптация представляет собой процесс и результат приспособления индивида к условиям социальной среды. Существуют два типа адаптационного процесса, которые формируются в зависимости от особенностей когнитивной и мотивационно-потребностной сферы человека. Первый тип социальной адаптации предполагает активное воздействие на среду, в то время как второй определяется пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентаций социальной группы.

Психологическая адаптация связана с приспособлением человека к требованиям общества в соответствии со своими интересами и нуждам. Основными механизмами психологической адаптации являются ассимиляция (приспособление среды под свои нужды) и аккомодация (усвоение требований, уподобление среде). Успешность психологической адаптации зависит от степени сбалансированности этих механизмов и гибкости их функционирования [34].

Генерализованная адаптация предполагает изменение всей системы функционирования личности, ее поведения и деятель-

ности при трансформации среды. *Поведенческая адаптация* связана с изменением внешнего поведения при сохранении внутренней автономии и системы ценностей личности. *Смешанная адаптация* подразумевает частичное принятие новых норм и выработку соответствующего поведения при сохранении содержания «Я».

Важнейший вклад в разработку понятия «адаптация» внес Ж. Пиаже. В рамках его концепции адаптация рассматривается как единство противоположно направленных процессов аккомодации и ассимиляции. Первый из них (его часто обозначают термином «адаптация», который употребляется в более узком смысле) обеспечивает модификацию функционирования организма в соответствии со свойствами среды. Второй направлен на изменение тех или иных компонентов среды и их переработку согласно структуре организма или включение в имеющиеся у субъекта схемы поведения. Указанные процессы тесно связаны между собой и опосредуют друг друга, что не исключает в каждом конкретном случае ведущей роли какого-либо из них. Ж. Пиаже подчеркивал зависимость характера адаптационных процессов от стадии онтогенеза. Требования окружающей среды обуславливают особенности психического развития детей на различных этапах онтогенеза. Появившись таким образом, они затем приобретают самостоятельное значение и в порядке обратного влияния начинают определять последующее развитие.

С явлением психологической адаптации смыкается понятие **социализация**, подразумевающее процесс вхождения ребенка в новую социальную общность, присвоение им новой системы ценностей, норм и отношений. Появление термина «социализация» в науках о человеке связано с именем американского социолога Ф. Г. Гиддинга. В 1887 г. в книге «Теория социализации» он определил суть этого процесса как развитие социальной природы и характера индивида, как подготовку человеческого материала к социальной жизни. Как общепринятое научное понятие «социализация» стало активно использоваться в западной философской, социологической и психологической литературе только в конце 50-х гг. XX в. [18], однако до сих пор оно не получило однозначного толкования.

Существует большое количество формулировок и подходов к исследованию социализации в рамках наук о человеке (социологии, культурантропологии, педагогике, социальной и возрастной психологии). В психологии изучение социализации чаще всего связывается с исследованием психологических особенностей, факторов и механизмов социализации.

В социологических концепциях социализация выступает как процесс социальной адаптации, приспособления личности к социальной среде путем усвоения заданных обществом норм, пра-

вил. По сути эти теории недооценивали активность и вариабельность поведения личности на всех этапах ее развития.

Процесс социализации стал предметом исследования представителей интеракционистской теории, в рамках которой изучаются особенности взаимодействия человека с его непосредственным социальным окружением. Результаты этого процесса исследователи связывают прежде всего с овладением социальными ролями и формированием самосознания человека [28]. С точки зрения основателя данного направления Дж. Мида, индивид является продуктом социального развития. В структуре личности Дж. Мид выделяет два взаимосвязанных элемента: *I* — творческий потенциал личности и *me* — ориентированный на прошлый опыт элемент личности, благодаря которому возможно расширение границ бытия личности. В своей теории исследователь придает особое значение начальным этапам социализации. Он выделяет три основные стадии (формы) межличностной активности: язык («лингвистический акт»), игру и коллективную игру. Исходя из этих стадий, Дж. Мид пытался решить проблемы образования установок на «обобщенного другого» и передачи социально-культурного опыта.

В процессе успешной социализации развивается самосознание индивида, элементом которого становятся внутренний контроль, интернализированные нормы и требования общества. Главную роль в процессе становления личности играет овладение языком как важнейшей формой коммуникации через значимые символы. В языковом взаимодействии человек принимает на себя роль другого, т. е. оценивает свои поступки при помощи языковых символов, отражающих нормы и установки других людей. В процессе принятия роли другого формируются самосознание и самоконтроль личности. С точки зрения Дж. Мида, человек становится личностью только тогда, когда реакция другого становится неотъемлемой частью его поведения.

Принятие и исполнение роли является основой социализации и на этапе игры. В игровой ситуации ребенок действует так, как будто он другой человек. Причем в данный момент дошкольник исполняет только одну роль, в результате чего в его опыт «входит» «особый другой». Наиболее сложной формой социализации является коллективная игра, которая требует интернализации не только роли «особого другого», но и роли всех остальных других, включенных в игру. Помимо принятия ролей человек должен усвоить правила, определяющие эти роли. Такой вид символического взаимодействия Дж. Мид называет обобщенной и организованной установкой, в соответствии с которой человек сталкивается с ролью «обобщенного другого».

Все рассмотренные Дж. Мидом формы символического взаимодействия обеспечивают вхождение индивида в социум, причем

основным механизмом социализации, согласно исследователю, является ролевое научение. В роли содержатся обобщенный и закреплённый социальный опыт, нормы, ценности и символы данного общества, формирующие самосознание человека. По мнению Дж. Мида, роли представляют собой объективированные, закреплённые в нормах и правилах установки, определяющие поведение людей в конкретной ситуации. Принятие роли является необходимым условием формирования социального аспекта личности человека, который представляет собой вместе с творческим потенциалом своеобразный фундамент личности.

С точки зрения культурной антропологии под социализацией понимается процесс овладения культурой, социально значимыми ценностями, нормами и образцами поведения человека. Американские этнопсихологи М. Мид и Р. Бенедикт сделали вывод о ведущей роли социокультурных факторов в психическом развитии детей. По мнению М. Мид, именно культура является главным фактором, который учит детей, как думать, чувствовать и действовать в обществе. Однако сам процесс вхождения ребенка в мир взрослых в рамках данного направления рассматривается как автоматический перенос на него культурных воздействий, при этом ребенок выступает пассивным потребителем культурных норм.

Педагогика рассматривает социализацию как процесс сознательного усвоения ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптации к социуму, а также выработки собственного социального опыта. Воспитание является одним из главных путей организованной социализации.

В трудах Т. Мора, Ж. Ж. Руссо, Р. Оуэна, Ш. Фурье, И. Г. Песталлоци, Т. Кампанеллы и А. Дистервега содержатся положения о социальной природе воспитания, оптимальных условиях взаимодействия подрастающего ребенка и социума, о специальном педагогическом воздействии на социальную среду. В начале XX в. немецкий философ и педагог П. Натторп трактовал социализацию как свободное самовоспитание в общности взрослых. Своеобразной психологической предпосылкой социализации личности исследователь считал волю.

Особый подход к толкованию социализации содержится в педагогической системе М. Монтессори. Исходя из идеи природосообразности, М. Монтессори говорит о присущем детям мощном даре абсорбировать культуру: они способны воспринимать и усваивать без усилий огромные объемы культурных достижений социума, впитывать их. Приобретение детьми социальных знаний и навыков — это не процесс прямого научения, демонстрации образов действий взрослых и их отработка под контролем. Социальные знания и умения естественно формируются в определенной среде.

По мнению С. Френе, необходимо развивать социальные способности детей, нравственные и гражданские качества их личности. Для этого недостаточно просто изменить программы и методы обучения: нужно создать в школе совершенное общество, в котором каждый ребенок сам будет строить свою личность, а взрослые лишь помогать ему.

Таким образом, в центре педагогических исследований социализации находятся структура социализации, пути, способы и организационные формы включения воспитанников в социальные отношения, а также педагогические условия, помогающие ребенку познавать социальную действительность и осваивать позицию субъекта социальной жизни.

В отечественной науке советского периода сложились следующие концепции социализации.

1. Концепции, соответствующие традициям мировой и отечественной классической педагогики, критикующие классовый подход к социализации и воспитанию (К. Н. Вентцель, С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, П. Ф. Каптерев).

2. Концепции, ориентирующие социализацию на идеал всесторонне развитой личности (Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина). Представители этого направления занимались теоретической разработкой проблемы становления новой социалистической личности и одновременно стремились реализовать на практике научные разработки.

3. Технократические концепции социализации (А. К. Гастев, Г. Ф. Гринько, О. Ю. Шмидт) возникли в процессе многочисленных дискуссий по поводу советской школы и принципа политехнизма в советском образовании. Эти дискуссии вызвали к жизни концепцию новой производственной культуры и социализации личности.

4. Концепция социализации в рамках педологии (Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд). А. Б. Залкинд отстаивал идею о приоритете средовых, социальных воздействий на поведение детей. Л. С. Выготский исследовал проблему социализации в рамках созданной им культурно-исторической теории развития поведения и психики человека. Его идея о «социальной ситуации развития», складывающейся к началу каждого возрастного периода, способствовала развитию представлений отечественных психологов о процессе социализации детей.

5. Концепции социализации второй половины XX в., связанные с оживлением обществоведческой мысли и надеждами на социально-экономические преобразования (Г. М. Андреева, Н. В. Андресенкова, И. С. Кон, Б. Д. Парыгин, А. В. Мудрик и др.).

Несмотря на некоторые различия в трактовке сути социализации, авторов этих концепций объединяет взгляд на это явление

как на саморазвитие личности в процессе ее взаимодействия с различными социальными группами, институтами и организациями. В результате вырабатывается жизненная позиция личности.

В отечественной психологии наиболее распространен подход к социализации как двустороннему процессу, сочетающему присвоение человеком социальных норм и ценностей в процессе взаимодействия с другими людьми и воспроизведение социального опыта за счет его активного включения в социальную среду. Таким образом, процесс социального взаимодействия признается в качестве основной движущей силы индивидуального развития. В этом смысле понятия «социализация» и «развитие личности» смыкаются.

Личностный рост связан с реализацией совокупности психологических качеств (способностей, личностных и индивидуальных черт) человека в рамках его социального окружения. Обеспечение личностного роста — важная составляющая социализации.

Разграничение понятий «социализация» и «воспитание» представляет определенную трудность, поскольку термин «воспитание» можно трактовать и как целенаправленное, планомерное воздействие на человека специальных общественных институтов с целью формирования у него системы взглядов, норм и ценностей данного общества, и как глобальное социальное воздействие, включающее в себя ожидаемые и стихийные влияния. Во втором случае содержание процессов социализации и воспитания практически совпадает.

Социализация предполагает не только усвоение общепринятых образцов, норм и ценностей, но и активное преобразование приобретаемого опыта. Человек в процессе социализации создает свой субъективный образ мира и себя в нем и конструирует реальность.

Идея активного взаимодействия человека и социального мира в процессе конструирования реальности находит свое выражение в понимании «Я» как средства интеграции образа социального мира. При этом большое значение приобретают индивидуальные способы взаимодействия человека с миром, формирование индивидуального стиля социализации, который представляет собой комплекс индивидуальных способов вхождения ребенка в мир взрослых и сверстников.

Индивидуальный стиль социализации ребенка выражается в особенностях его общения, скорости усвоения знаний, силе и степени открытости переживаний.

В психологической литературе выделяют четыре основных механизма социализации: идентификацию, интериоризацию, научение и категоризацию.

Идентификация связана с отождествлением себя с другим или определенной группой на бессознательном уровне. Идея иденти-

фикации как механизма развития личности принадлежит З. Фрейду. Ученый полагал, что в процессе идентификации ребенка с близким взрослым своего пола формируется содержание Суперэго, которое включает черты объекта идентификации и комплекс противоречивых чувств к этому объекту. По мере взросления круг объектов идентификации постепенно расширяется и формируется уже не только по признаку пола. Ребенок, идентифицируясь со взрослым, усваивает не только внешние формы поведения, но и ценности, установки, нормы и правила. Кроме того, благодаря идентификации он присваивает социальные роли.

Интериоризация в самом общем виде понимается как способ присвоения и использования человеком общественного опыта и рассматривается в качестве ведущего механизма социализации в отечественной психологии. По мнению Л. С. Выготского, в процессе интериоризации ребенок присваивает культуру через взаимодействие со взрослым, в результате чего интерпсихическая функция преобразуется в интрапсихическую, т. е. становится внутренним содержанием психики.

В классическом бихевиоризме социализация связывалась с прямым подкреплением, положительным или отрицательным: родители на ранних этапах социализации поощряют ребенка за социально одобряемое поведение и наказывают за нежелательные поступки. В связи с расширением социального мира ребенка появляется множество источников подкрепления, но принцип детерминации поведения посредством подкрепления остается тем же. В теории социального научения процесс социализации рассматривается как переход внешних социальных требований и ценностей во внутреннюю структуру личности. В данном случае показателем социализированности ребенка выступает поведение в соответствии с внутренней мотивацией вне зависимости от внешнего контроля. С точки зрения А. Бандуры, интериоризация связана не с прямым, а с косвенным подкреплением: ребенок социализируется, наблюдая, анализируя и предвосхищая последствия поведения другого.

В соответствии с концепцией символического интеракционизма Дж. Мида основным механизмом социализации является ролевое *научение*. В роли содержатся обобщенный и закрепленный социальный опыт, нормы, ценности и символы данного общества, формирующие самосознание человека. Принятие роли является необходимым условием становления социального «Я» человека, которое вместе с творческим потенциалом создает зрелую личность. Таким образом, общество влияет на способ удовлетворения человеком его потребностей и формирует у него новые потребности при помощи положительного или отрицательного подкрепления различных способов поведения. Поэтому в структуре механизма социализации подкрепление является собственно со-

циализирующим элементом, с помощью которого осуществляется связь организма со средой в процессе социализации.

Согласно когнитивной теории одним из ведущих механизмов социализации считается социальная *категоризация*, которая заключается в выделении существенных характеристик различных социальных групп и построении их устойчивых образов. Вхождение в социум с позиции данного подхода предполагает: 1) нахождение «своей» группы идентичности, ценности и нормы которой человек хочет и может разделить; 2) выработку определенного эмоционального отношения к группе; 3) создание уникального «образа Я» как компонента социального мира. При этом осознание принадлежности к группе определяет особенности восприятия человеком мира.

Общество передает развивающейся личности нормы и ценности с помощью трансляторов, или институтов социализации [3]. Ведущими институтами социализации в детстве являются семья, группа сверстников, образовательные учреждения, а также средства массовой информации (телевидение, периодика и др.).

Значительное внимание в психологии уделяется изучению стадий (этапов) социализации. Представления о стадиях социализации сформировались в рамках глубинной психологии (психоанализа), с позиции которой социализация является процессом приобретения контроля над инстинктивными асоциальными побуждениями. З.Фрейд видел суть процесса социализации в интернализации общественных норм и правил поведения посредством формирования Суперэго. Основным механизмом социализации является идентификация ребенка с близким взрослым своего пола. Стадии социализации выделяются в соответствии с различными формами реализации энергии либидо.

Первая стадия — оральная — от рождения до 18 месяцев. В этот период область рта тесно связана с удовлетворением биологических потребностей и с удовольствием, так как сосательные движения доставляют младенцу приятные ощущения. Согласно З. Фрейду, если в течение первой половины первого года жизни у человека недостаточно или чрезмерно стимулировалась ротовая область, то в будущем у него вероятнее всего сформируется орально-пассивный тип личности, для которого характерны доверчивость, ожидание одобрения со стороны окружающих, пассивность и чрезмерная зависимость. С появлением у ребенка зубов (вторая половина первого года жизни) начинается орально-садистическая фаза оральной стадии. Кусание становится главным средством выражения недовольства отсутствием матери. Фиксация на данной фазе формирует во взрослом возрасте такие черты личности, как сарказм, пессимизм, циничное отношение к окружающим и стремление к доминированию.

Вторая стадия — анальная — от 18 месяцев до 3 лет. На данной стадии происходит становление контроля над выделитель-

ной функцией. Приучая ребенка к туалету, родители в основном используют два вида поведения. Одни требуют немедленного выполнения своих указаний. В ответ на это ребенок может отказываться ходить в туалет, и у него начнутся запоры. Если тенденция задерживания экскреторной функции будет распространяться и на другие формы поведения, то впоследствии у ребенка может сформироваться анально-удерживающий тип личности, проявляющийся в упрямстве, скупости, чрезмерной пунктуальности. Помимо этого, строгость родителей в отношении туалета в дальнейшем может привести к формированию анально-выталкивающего типа личности, характеризующегося склонностью к деструктивному поведению, импульсивностью и даже жестокостью в отношении окружающих. Другие родители, наоборот, поддерживают старания ребенка самостоятельно контролировать себя, что помогает преодолеть эту стадию без фиксации и развивает положительную самооценку.

Третья стадия — фаллическая — с 3 до 6 лет. Этот период характеризуется смещением либидо в область гениталий. На этой стадии формируются главные комплексы — комплекс Эдипа у мальчиков и комплекс Электры у девочек. Они проявляются в появлении амбивалентных чувств к объекту идентификации (матери или отцу). У мальчиков с фиксацией на фаллической стадии во взрослом возрасте появляется стремление добиваться успеха и доказывать свою мужественность («поведение Дон Жуана»). Женщины с фиксацией на данной стадии склонны к беспорядочным половым связям и могут проявлять такие черты в характере, как настойчивость и самоуверенность, характерные в большей степени для мужчин.

Латентный период длится от 6 до 11 лет и характеризуется сублимацией либидо (учебная деятельность, спортивные занятия, общение со сверстниками). По мнению З. Фрейда, данный период нельзя рассматривать как психологическую стадию, так как в это время новые эрогенные зоны не появляются.

Четвертая стадия — генитальная — совпадает с моментом полового созревания и характеризуется формированием зрелой позиции в социально-сексуальных отношениях.

Таким образом, в классическом психоанализе было сформулировано представление о ранних этапах социализации, протекающих под влиянием родителей и связанных с интернализацией ценностей, норм и правил поведения посредством возникновения Суперэго.

Э. Эриксон выделяет восемь стадий социализации Эго, охватывающих весь жизненный путь личности и реализующихся в соответствии с универсальным эпигенетическим принципом развития, согласно которому каждая стадия наступает в определенное время, при этом последовательность стадий задана изначально.

С точки зрения исследователя, каждая стадия сопровождается кризисом, который является следствием достижения определенного уровня психологической зрелости и социальных требований к человеку на данном этапе. Э. Эриксон описывает стадии социализации в терминах ведущих психологических конфликтов, содержащих позитивный и негативный компоненты.

Первая стадия — орально-сенсорная — длится от рождения до 1 года и соответствует оральной стадии З. Фрейда. Суть конфликта состоит в формировании у ребенка базового доверия (открытости) или недоверия (отгороженности) к миру. Базовое доверие формируется в том случае, если мать передает ребенку чувство постоянства, узнаваемости переживаний и учит спокойно переносить временное отсутствие взрослых. Основными факторами, формирующими недоверие, являются:

- ненадежность матери;
- эмоциональное отвержение ребенка;
- недостаток внимания, заботы;
- несовпадение взглядов родителей на воспитание ребенка;
- неуверенность матери и отца в соответствии родительской роли;
- несовпадение семейных и общественных ценностей.

В результате благополучного выхода из кризиса у ребенка на основе доверия формируется положительное психосоциальное качество — надежда, которая поддерживает уверенность в значимости и надежности культурного пространства. На основе же недоверия у ребенка могут возникнуть депрессия, подозрительность, мнительность.

Вторая стадия — мышечно-анальная — длится от 1 года до 3 лет и соответствует анальной стадии З. Фрейда. В этот период у ребенка развивается автономность или зависимость от окружающих. Возникновение этих качеств зависит от отношения и реакции взрослых на попытки ребенка быть самостоятельным. Данная стадия аналогична по психологическому содержанию, близка становлению «Я — сам» в возрасте 3 лет. Автономия формируется в том случае, если родители постепенно предоставляют ребенку возможность самому контролировать свое поведение и четко ограничивают опасные ситуации. Чрезмерный родительский контроль ограничивает самостоятельность ребенка и ведет к возникновению зависимости. При благоприятном разрешении кризиса на основе автономии у ребенка формируется позитивное психосоциальное качество — сила воли, а при неблагоприятном его разрешении — зависимость от родителей и неуверенность в себе, слабости, чувство стыда.

Третья стадия — локомоторно-генитальная — длится от 3 до 6 лет и совпадает с фаллической в концепции З. Фрейда. В этот период у ребенка развивается чувство инициативы или вины в

зависимости от степени жесткости трансляции родителями норм и правил поведения. Если родители поощряют самостоятельность, любознательность и творчество дошкольника, то на основе чувства инициативы у него формируются позитивные психосоциальные качества — целеустремленность и ответственность. Если же отец и мать ограничивают самостоятельность и наказывают ребенка за проявление неподобающих чувств к родителю противоположного пола, то возникают чувство вины и покинутости, пассивность и зависимость от чужого мнения.

Четвертая стадия — латентная — длится от 6 до 12 лет и соответствует латентной стадии З. Фрейда. Психосоциальное развитие на данном этапе характеризуется формированием либо трудолюбия, либо чувства неполноценности. Главными агентами социализации становятся сверстники и учителя. Трудолюбие возникает на основе школьной успешности и ее адекватной оценки учителем, а чувство неполноценности — в том случае, если ребенок сомневается в своих способностях и воспринимает успеваемость как единственный критерий значимости его личности. На базе трудолюбия при благоприятном разрешении кризиса формируется позитивное качество — компетентность, а развитие чувства неполноценности приводит к появлению негативного отношения к школе и учителю.

Пятая стадия — подростковая — длится от 12 до 20 лет и является наиболее значимой в процессе социализации, поскольку в этом возрасте формируется идентичность человека. Положительный вектор развития связан с адекватным восприятием и оценкой себя, своих способностей и предназначения. На этой основе строятся общение и ролевые отношения с окружающими, осуществляется выбор профессии и пути построения своей жизни. Однако в случае чрезмерной идентификации с определенным человеком или группой, резких изменений в обществе, жестких рамок и ограничений у подростка формируется неопределенность, или «диффузная идентичность». Благоприятный выход из кризиса связан с возникновением ролевой идентичности и развитием на ее основе позитивного психосоциального качества — верности. Неблагоприятное разрешение кризиса связано с появлением неопределенности и таких негативных качеств, как высокая тревожность, обесценивание моральных норм, неспособность выбрать профессию.

Шестая стадия — ранняя зрелость — длится от 20 до 35 лет. Основным ее содержанием является формирование интимных отношений с лицом противоположного пола или чувства изоляции, отчуждения от людей. К факторам, влияющим на возникновение интимных отношений относятся:

- стабильная персональная идентичность;
- эмпатия и открытость;
- способность доверить себя другому.

На формирование изоляции влияют следующие факторы:

- неспособность устанавливать доверительные контакты;
- погруженность в себя;
- уход от общения из-за боязни разочарования;
- высокий уровень урбанизации.

При благоприятном разрешении кризиса на основе интимности возникает позитивное психосоциальное качество — любовь. Неблагоприятный же выход из кризиса связан с развитием изоляции, избеганием общения, подменой личных отношений формальными и тенденцией манипулировать другими.

Седьмая стадия — средняя зрелость — охватывает период от 35 до 65 лет и связана с формированием стремления либо к творчеству, саморазвитию, либо к покою, стабильности. Если профессия вызывает у человека интерес, он удовлетворен своим статусом и качеством отношений с повзрослевшими детьми, то возникает продуктивность, и на ее основе — позитивное психосоциальное качество — забота. Неблагоприятное разрешение кризиса связано с влиянием таких факторов, как озабоченность своими потребностями и желаниями, равнодушие к интересам других людей, консерватизм. В этом случае формируются негативные качества: поглощенность собой, чувство бессмысленности жизни.

Восьмая стадия — поздняя зрелость — наступает после 65 лет и связана с переосмыслением прожитой жизни и подведением ее итогов. Человек либо принимает целостность своей жизни и приобретает позитивное качество — мудрость, либо воспринимает жизнь как цепочку несвязанных между собой эпизодов и испытывает отчаяние и страх смерти.

Таким образом, на каждой стадии социализации общество ставит перед человеком определенную задачу, и если конфликт разрешается благоприятно, то Эго обогащается новым позитивным компонентом. Если же по каким-то причинам конфликт остался неразрешенным или был разрешен неудовлетворительно, то Эго вбирает в себя негативный компонент.

В отечественной психологии стадии социализации выделяются в соответствии с отношением человека к трудовой деятельности. По данному критерию выделяют три стадии: дотрудовая, трудовая и послетрудовая [2]. Внутри дотрудовой стадии, длящейся до начала трудовой деятельности, выделяется период ранней социализации (от рождения до поступления в школу) и период обучения в школе. Трудовая стадия социализации продолжается в течение всей активной трудовой деятельности человека. С социологической точки зрения социализация взрослых представляет собой непрерывный процесс, в ходе которого меняются внешнее поведение человека и способы его оценки событий и людей. С психологической точки зрения социализация в зрелом

возрасте связана с переосмыслением накопленного опыта и преодолением тенденций, сложившихся на ранних этапах социализации. После трудовой стадия социализации предполагает изменение типа активности личности и направленность на восприятие человеком своего социального опыта.

Согласно современному взгляду на социализацию как на процесс взаимодействия человека и социума существует возможность для вариативного использования транслируемых обществом норм и ценностей и для их изменения в допустимых обществом границах. Тем самым утверждается активный и избирательный характер взаимодействия человека и общества, поскольку на современном этапе появляется большое количество социальных и культурных групп, значительно отличающихся друг от друга как по моделям поведения, так и по содержанию норм и ценностей, что расширяет возможности вхождения человека в социум в соответствии с его индивидуальными интересами и склонностями.

2.2. Критерии психологической адаптации ребенка в детском саду

Дошкольное учреждение вводит ребенка в мир общественных отношений. Выходя за рамки семьи, дошкольник приобретает бесценный опыт взаимодействия со взрослыми и сверстниками, овладевает новыми социальными ролями, расширяет представления об окружающем. Детский сад помогает ребенку приобрести определенные знания и навыки, а также подготовиться к школе. Помимо образовательной функции дошкольное учреждение совместно с семьей оказывает влияние на становление личности ребенка.

Организация воспитания и обучения ребенка в детском саду обеспечивает его всестороннее развитие, способствует повышению адаптационных возможностей и обеспечивает оптимальные условия для раскрытия индивидуальности. Наряду с интеллектуальным и личностным развитием в дошкольный период происходит активная социализация детей, связанная с усвоением большого количества новых норм и ценностей мира взрослых, регулирующих поведение и взаимоотношения.

Дошкольное учреждение:

- создает условия для развития самостоятельности детей, формирования необходимых социальных и культурных навыков;
- обеспечивает познавательное и физическое развитие, создает условия для развития игры;
- формирует навыки общения в коллективе;
- развивает децентрации (эмоциональную и интеллектуальную).

Таким образом, дошкольное учреждение можно рассматривать как один из важнейших институтов социализации, в рамках которого происходит социальное и личностное развитие детей. П. Бергер и Т. Лукман отделяют первичную (семейную) социализацию от вторичной (институциональной). По их мнению, данные процессы различаются по степени эмоциональной идентификации ребенка со «значимым другим»: мир родителей присваивается ребенком в семье вне определенного социального контекста, как неизбежная и не подвергающаяся сомнениям реальность, тогда как в ходе вторичной социализации (в общественных институтах) присваивается прежде всего социальный контекст. Образовательное учреждение является для ребенка моделью общества, соответствие которой способствует формированию ценности достижения, умения совершать выбор и превращению ребенка в субъекта социального познания. Агентами социализации в образовательном учреждении выступают педагоги.

Детский сад представляет собой небольшую социальную систему, в которой ребенок усваивает нормы нравственности, требования общества, систему отношений, способы взаимодействия с другими людьми, а также некоторые учебные навыки. Как отмечает Г. М. Андреева, особенности социализации детей в дошкольных образовательных учреждениях до сих пор изучены недостаточно, несмотря на очевидную актуальность социально-психологического анализа систем взаимоотношений ребенка в детском саду. Большинство исследований, проводившихся в рамках возрастной психологии, показывают важность успешной социализации для адаптации ребенка к школе. Несмотря на то что современные дошкольники проводят в детском саду почти весь день, временная разлука с объектом привязанности не ведет к негативным последствиям в случае обеспечения качественного ухода и оптимального уровня общения. Ребята, посещавшие детский сад, как правило, быстрее адаптируются к школьной среде и овладевают разнообразными учебными навыками, легче усваивают многие нравственные нормы и формируют разнообразные способы взаимодействия со сверстниками, у них отмечаются более низкие показатели школьной тревожности, чем у ребят, не посещавших детский сад. Последние оказываются более пассивными, медленнее овладевают школьными навыками и испытывают трудности во взаимодействии со сверстниками вследствие недостаточного социального опыта. Тем не менее само по себе пребывание в детском саду еще не гарантирует успешности вхождения в школьную жизнь. В этом смысле особую важность представляет успешность социализации в рамках дошкольного учреждения, поскольку ее нарушения без своевременной и адекватной коррекции затем переносятся на школьную ситуацию, что усугубляет негативные переживания ребенка и затрудняет овладение новыми требованиями.

Такие особенности детей дошкольного возраста, как склонность к агрессивному поведению в игре, низкий статус в группе сверстников, неуверенность в себе, будут препятствовать успешной школьной адаптации.

Одним из главных критериев адаптированности личности является состояние психологического комфорта (благополучия), которое создает необходимые условия для всестороннего развития и реализации интеллектуального и творческого потенциала детей. Начиная с 70-х гг. XX в. появляются исследования медиков, психологов и педагогов, посвященные вопросам психологического благополучия детей. Усиление интереса к этой проблеме было обусловлено ростом числа невротизированных дошкольников, испытывавших определенные трудности вхождения в новые социальные общности. Прежде чем рассмотреть проявления состояния психологического благополучия, необходимо определить содержание понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье», которые не всегда четко разграничиваются в литературе.

Традиционно понятие «*психическое здоровье*» в рамках подхода «норма — патология» трактуется как альтернатива различным нарушениям, болезненным состояниям. Однако к концу XX в. в исследованиях, посвященных изучению проблемы психического здоровья, этот термин стал определяться как системное качество человека, имеющее многоуровневую организацию. Б. С. Братусь выделяет три уровня психического здоровья: личностный, индивидуально-психологический и психофизиологический, которые в совокупности обеспечивают полноценное функционирование человека в современном мире.

Понятие «*психологическое здоровье*» в отличие от термина «психическое здоровье» включает патологические проявления психической активности. Проблема психологического здоровья (благополучия) личности является одной из наиболее актуальных тем современной психологии. В разных научных школах сложилось свое понимание сущности и критериев психологического благополучия.

В глубинной психологии (психоанализе) основным показателем психологического благополучия человека считается степень его адаптированности к социальным условиям. З. Фрейд связывал психологическое здоровье с продуктивностью деятельности и эффективностью защитных механизмов, позволяющих справляться с тревогой. Психологически благополучный человек, по мнению З. Фрейда, способен наслаждаться широким спектром эмоций, не испытывая чувства опасности, а также приносить созидательные элементы в удовлетворение сексуальных и агрессивных побуждений. По мнению А. Адлера, главным критерием психологического здоровья является высокий уровень развития чувства общности, который позволяет конструктивно реализовывать стремление че-

ловека к превосходству. К. Г. Юнг определял психологическое здоровье через степень интеграции различных аспектов личности, достигаемой в процессе индивидуации. Э. Эриксон связывал психологическое здоровье с особенностями прохождения стадий психосоциального развития, содержащих в себе возможности как для личностного роста, так и для формирования различных отклонений в развитии личности. Э. Фромм и К. Хорни подчеркивали важность социокультурных детерминант в развитии личности. По мысли Э. Фромма, психологически здоровый человек способен к продуктивному логическому мышлению, которое освобождает его от иллюзий; к продуктивной любви, находящей свое выражение в любви ко всему живому; к продуктивному труду через творческое самовыражение. В результате реализации этих трех сил складывается целостный характер человека. К. Хорни считала гибкость в применении защитных стратегий, позволяющих человеку справляться с тревогой в повседневной жизни, основным условием психологического благополучия.

Противоположного взгляда на проблему психологического здоровья придерживались представители гуманистической психологии. Г. Олпорт выделил несколько существенных характеристик психологически здоровой, зрелой личности. По его мнению, психологически зрелый человек:

- принимает активное участие в разнообразных социальных отношениях, проявляя истинную увлеченность;
- способен на глубокую любовь без ревности и собственнических тенденций, на глубокое уважение к другим людям и к их позиции;
- положительно относится к себе, к своим недостаткам;
- умеет справляться со своими эмоциональными состояниями, не задевая при этом других людей;
- имеет чувство реальности, что помогает ему воспринимать людей, события и факты жизни такими, какие они есть, а не такими, какими бы он хотел их видеть;
- ставит перед собой значимые и реалистичные цели и стремится к их достижению;
- знает свои сильные и слабые стороны, относится к себе и другим с известной долей юмора;
- имеет свою систему ценностей, придающую смысл всему, что он делает [69].

Взгляды Г. Олпорта во многом перекликаются с представлениями А. Маслоу о самоактуализирующихся личностях. Ученый подчеркивал, что центральное понятие в гуманистической психологии — «самоактуализация» — не может быть изучено с помощью исследований исключительно людей с психологическими проблемами. По мнению А. Маслоу, психологически здоровые самоактуализирующиеся люди оценивают реальность объективно, что обес-

печивает устойчивость к противоречивой и нестабильной современной жизни. Они принимают себя, других и человечество в целом такими, какие они есть. В жизни самоактуализирующихся людей труд имеет очень большое значение, они независимы и считают себя «хозяевами своей судьбы», открыты для новых переживаний и ценят события, тогда как обычные люди воспринимают счастье, здоровье и дружбу как должное.

Самоактуализирующиеся личности стремятся к установлению глубоких межличностных отношений с людьми, сходными с ними по характеру и уровню развития, но и к менее психологически здоровым людям они относятся с глубоким чувством эмпатии. Эти люди придерживаются определенных нравственных и этических норм, они обладают спонтанной креативностью, присущей маленьким детям, внутренней автономностью, независимостью мышления, которое не поддается социальному и культурному влиянию. Однако и самоактуализирующиеся личности имеют недостатки: они могут быть холодны и бессердечны в межличностных конфликтах, не свободны от чувства тревоги, вины и сомнений в себе.

К. Роджерс выявил пять личностных характеристик «полноценно функционирующего» человека:

- открытость переживанию: способность осознать свои самые глубокие мысли и чувства, которые не будут представлять для него угрозу из-за отсутствия внутренних барьеров для сознательного их восприятия;

- экзистенциальный образ жизни, предполагающий восприятие человеком каждого переживания как уникального, непохожего на переживания прошлого;

- организмическое доверие, проявляющееся в ситуации принятия решения. Полноценно функционирующие личности поступают в соответствии со своим внутренним ощущением «я поступаю правильно», в то время как многие люди руководствуются социальными нормами, советами других или тем, как они поступали раньше в подобных ситуациях;

- эмпирическая свобода, которая проявляется в способности человека совершать свободный выбор и нести полную ответственность за последствия своего решения;

- креативность: творческий образ жизни. Человек живет «в потоке жизни» и умеет гибко приспосабливаться к изменяющимся условиям, но без конформизма.

Таким образом, в гуманистической психологии психологическое здоровье связывается с самоактуализацией человека, личностным ростом и открытостью новому опыту.

В когнитивной теории личностных конструктов Дж.Келли основным показателем психологического здоровья считается способность человека выстраивать адекватное представление о мире и себе. Исходя из представления о человеке как исследователе,

который выдвигает гипотезы о реальности и пытается прогнозировать события жизни, ученый выделяет четыре характеристики психологического здоровья. По его мнению, психологически здоровый человек:

- оценивает свои представления и проверяет, насколько они верны в отношении других людей;
- пересматривает свои взгляды, если они не отвечают жизненному опыту;
- стремится к личностному росту и развитию;
- умеет выполнять разнообразные социальные роли и понимает других людей, вовлеченных в социальное взаимодействие.

Итак, согласно когнитивной психологии, психологическое здоровье личности определяется степенью адекватности и гибкости системы представлений о себе и мире.

Обобщая имеющиеся в современной психологии представления о психологическом здоровье личности, можно сказать о том, что это явление связывается исследователями с четырьмя параметрами: мотивацией, саморегуляцией, осмыслением опыта и стилем жизни. При этом в разных теориях подчеркивается важность какой-то одной стороны личности, «ответственной» за психологическое благополучие.

В отечественной психологии психологическое благополучие чаще всего рассматривается как системное качество, возникающее на основе психофизиологической сохранности функций организма. Психологическое благополучие субъективно проявляется как чувство полноты и ценности жизни и является условием реализации способностей и возможностей человека. Кроме того, с психологическим здоровьем связана и степень адаптированности человека. М. Ю. Михайлина выделяет четыре параметра психологического здоровья личности:

- приспособленность к социальному и природному окружению, предполагающую не только адаптацию, но и активное преобразование условий жизни;
- нормальность, определяемую как соответствие личности социальным и культурным нормам;
- стрессоустойчивость;
- включенность в социум как результат успешной социализации ребенка.

Таким образом, психологическое благополучие личности является необходимым условием полноценного функционирования человека в социуме и реализации его интеллектуального, личностного и нравственного потенциала на разных этапах онтогенеза.

Говоря о развитии личности ребенка, большинство исследователей связывают проблему психологического благополучия с понятием «нормативность развития». Психологическая норма является предметом исследования дифференциальной психологии,

нейропсихологии, возрастной психологии, психологии личности и др. При этом нормативность не предполагает ориентацию на средние показатели, а содержит в себе потенциальные возможности развития ребенка на данном возрастном этапе при благоприятных условиях. Таким образом, понятие «норма» соотносится с понятием «зона ближайшего развития», значение которого связано с осознанием субъектом себя как источника своей деятельности и поведения [30].

В процессе развития ребенок не только приспосабливается к новой ситуации, но и на основе сформированных ранее психологических качеств трансформирует воздействие среды и вырабатывает определенную внутреннюю позицию по отношению к ней [9].

Когда говорят о нормальном психическом развитии, чаще всего имеют в виду соответствие его основных показателей возрасту и гармоничность развития (т.е. примерно одинаковый уровень развития различных психических качеств). При этом различают возрастную и индивидуальную норму: первая включает показатели интеллектуального и личностного развития, формирующиеся на определенном возрастном этапе, а также уровень овладения знаниями, умениями и навыками; вторая проявляется в индивидуальных особенностях развития ребенка.

Л. С. Выготский выделил три характеристики возрастной нормы:

- особенности социальной ситуации развития;
- уровень сформированности психологических новообразований и их роль в психическом развитии на данном возрастном этапе;
- уровень развития ведущей деятельности.

Н. Л. Коновалова трактует развитие личности как последовательность удачных или менее удачных адаптаций, в результате которых формируется Я-концепция человека. Таким образом, уровень адаптивности человека отражает степень его личностной зрелости, определяемой по следующим параметрам:

- уровню психического развития;
- личностным особенностям;
- сущности психологических проблем;
- позиции личности по отношению к психологической проблеме;
- адаптационному потенциалу личности.

Выделение критериев психологического здоровья, определение показателей нормативности развития, знание психологических закономерностей становления личности ребенка позволяют разработать и применить индивидуальные программы психологической адаптации дошкольников к детскому саду с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и условий развития.

О состоянии психологического здоровья личности можно судить по ряду наиболее значимых характеристик развития детей дошкольного возраста, среди которых:

- характер общения со взрослыми и сверстниками;
- особенности эмоциональных реакций;
- уровень физической самостоятельности (овладение манипулятивной деятельностью, навыки передвижения и ориентировки в пространстве);
- уровень владения собственным телом;
- особенности восприятия и других познавательных процессов;
- степень владения сенсорными эталонами;
- уровень владения речевой деятельностью;
- особенности мотивации и освоения предметной, игровой и продуктивной деятельности;
- особенности внутрисемейного общения;
- характер соподчинения мотивов;
- уровень владения этическими эталонами;
- степень произвольности [47].

Необходимым условием социально-психологической адаптации ребенка является его социальная активность, понимаемая как способность включаться в специфические для данного возраста виды деятельности по решению общественных задач, проявлять такой уровень психической активности, который бы способствовал получению результатов, значимых для других и самого себя. После рождения ребенок сразу же попадает под влияние социума, при этом весь ход развития психики зависит от совокупности социальных факторов, которые оказывают влияние на формирование адаптационных возможностей. Основными показателями социальной активности являются исполнительность, ответственность, инициативность, сознательность и самостоятельность.

Игровая деятельность является определяющим фактором становления качеств социальной активности личности в дошкольном возрасте. В игре ребенок учится соответствовать определенным требованиям, осознает смысл игровых действий, обретает способность к проявлению игровой инициативы; именно в игре дошкольник начинает предъявлять определенные нормативные требования к самому себе и другим детям.

Поступление ребенка в дошкольное учреждение связано с необходимостью приспособления к новой социальной ситуации, требованиям и нормам, а также с овладением новыми социальными ролями и отношениями со взрослыми и сверстниками. Адаптационные процессы являются важным компонентом онтогенетического развития. Л. И. Божович отмечает, что психические особенности и качества формируются в ходе приспособления ребенка к требованиям окружающей среды. Затем они приобретают самостоятельное значение и в порядке обратного влияния начинают определять последующее развитие [9]. Большинство исследователей подчеркивают динамический характер процесса адаптации, который обеспечивается постоянной активацией и регуляцией раз-

личных механизмов функциональных систем организма. При этом психологическая адаптация ребенка к дошкольному учреждению представляет собой процесс вхождения и активного приспособления ребенка к новым условиям жизнедеятельности. Эффективность адаптации в значительной степени зависит от того, насколько адекватно дошкольник воспринимает себя и свои взаимоотношения с другими людьми.

Важным показателем успешности приспособления ребенка к дошкольному учреждению является уровень его социальной компетентности. По мнению Т.В.Антоновой, социальная компетентность — это базовая характеристика личности; она отражает развитие отношений с другими людьми. В структуре социальной компетентности выделяются три компонента:

1) эмоционально-мотивационный, включающий отношение к другому человеку как к высшей ценности, проявление доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия;

2) когнитивный, связанный с познанием ребенком сверстников и взрослых, способностью понять их особенности, интересы, потребности, настроение, эмоциональное состояние. При переходе от младшего дошкольного возраста к старшему у ребят появляется потребность в сравнении себя с другими детьми. Этот факт свидетельствует об интересе к сверстникам. Поэтому важно поддерживать стремление ребенка делиться своими впечатлениями о ровесниках, беседовать о личностных качествах других детей;

3) поведенческий, связанный с коммуникативной стороной поведения в определенных жизненных ситуациях.

Поступление ребенка в детский сад кардинально меняет привычные условия его жизни (распорядок дня, места пребывания, маршрут передвижения, круг общения, нормы). Важнейшим фактором, осложняющим процесс привыкания ребенка к новой ситуации, становится необходимость расставания с матерью (или другим близким человеком) на длительный промежуток времени.

Условия дошкольного учреждения существенно отличаются от семейных: строгое соблюдение режима дня, единые для всех правила и требования, особенности взаимоотношений воспитателей и детей и другие создают определенные трудности в начале пребывания ребенка в детском саду. Поэтому нужно использовать индивидуальный подход при обеспечении адаптации ребенка к новым для него обстоятельствам жизни.

Большую роль в процессе адаптации ребенка к детскому саду играют новые требования, к которым следует приспособиться. Их можно условно разделить на две группы:

1) общие требования, обусловленные структурой дошкольного образовательного учреждения (определенный режим дня, фиксированное время занятий, коллективный характер мероприятий и т.д.);