

## Возрастные особенности младших школьников

**Источник:** Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. - М.: Издательский центр «Академия», 2006.

Младший школьный возраст (с 6-7 до 9-10 лет) определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка - поступлением в школу. В настоящее время школа принимает, а родители отдают ребенка в 6-7 лет. Школа берет на себя ответственность через формы различных собеседований определить готовность ребенка к начальному обучению. Семья принимает решение о том, в какую начальную школу отдать ребенка: государственную или частную, трехлетнюю или четырехлетнюю.

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

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

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

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

В период дошкольного детства в перипетиях отношений со взрослыми и со сверстниками ребенок обучается рефлексии на других. В школе в новых условиях жизни эти *приобретенные рефлексивные способности* оказывают ребенку хорошую услугу при

решении проблемных ситуаций в отношениях с учителем и одноклассниками. В то же время учебная деятельность требует от ребенка *особой рефлексии*, связанной с умственными операциями: анализом учебных задач, контролем и организацией исполнительских действий, а также контролем за вниманием, мнемоническими действиями, мысленным планированием и решением задач.

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

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

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

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

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

В конце периода детства ребенок *продолжает развиваться телесно* (совершенствуются координация движений и действий, образ тела, ценностное отношение к себе телесному). Телесная активность, координированность движений и

действий помимо общей двигательной активности направлены на освоение специфических движений и действий, обеспечивающих учебную деятельность.

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

Умственное развитие

**Устная и письменная речь.** Первые годы жизни ребенка, как мы уже говорили, сензитивны к развитию речи и познавательных процессов. Именно в этот период у детей появляется чутье к языковым явлениям, своеобразные общие лингвистические способности - ребенок начинает входить в реальность образно-знаковой системы. В детские годы развитие речи идет в двух основных направлениях: во-первых, интенсивно *набирается словарный запас и усваивается морфологическая система языка*, на котором говорят окружающие; во-вторых, *речь обеспечивает перестройку познавательных процессов* (внимания, восприятия, памяти, воображения, а также мышления). При этом рост словаря, развитие грамматического строя речи и познавательных процессов непосредственно зависят от условий жизни и воспитания. Индивидуальные вариации здесь весьма велики, особенно в речевом развитии. Обратимся к последовательному анализу речи и познавательных процессов ребенка.

К моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Если в три года нормально развитый ребенок употребляет до 500 и более слов, то шестилетний - от 3000 до 7000 слов. Словарь ребенка в начальных классах состоит из существительных, глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных союзов.

Развитие речи идет не только за счет тех лингвистических способностей, которые выражаются в чутье самого ребенка по отношению к языку. Ребенок прислушивается к звучанию слова и дает оценку этого звучания. Так, Антоша говорит: «Ива. Правда, красивое слово?! Оно нежное». В этом возрасте ребенок достаточно хорошо понимает, какими словами принято пользоваться, а какие настолько плохи, что их стыдно произносить.

Ребенок, если ему объяснить некоторые закономерности речи, с легкостью обратит свою активность на познание речи с новой для него стороны и, играя, будет производить анализ.

Усвоение языка определяется чрезвычайной активностью самого ребенка по отношению к языку. Эта активность выражается в словообразованиях, в умении подобрать нужное слово в соответствии с заданным условием.

У младших школьников появляется ориентировка на системы родного языка. Звуковая оболочка языка - предмет активной, естественной деятельности для ребенка шести-восьми лет. К шести-семи годам ребенок уже в такой мере овладевает в разговорной речи сложной системой грамматики, что язык, на котором он говорит, становится для него родным.

Если ребенок посещал детский сад, то он должен быть обучен навыкам осознанного анализа речи. Он может производить звуковой анализ слов, расчленять слово на составляющие его звуки и устанавливать порядок звуков в слове. Ребенок легко и с радостью произносит слова таким образом, чтобы интонационно выделить тот звук, с

которого начинается слово. Затем он так же хорошо выделяет второй и все последующие звуки.

Ребенок при специальном обучении может произносить слова с целью выявления звукового состава, преодолевая при этом сложившийся в живой речи привычный стереотип произнесения слов. Умение производить звуковой анализ слов способствует успешному овладению чтением и письмом.

Без специального обучения ребенок не сможет провести звуковой анализ даже простейших слов. Это и понятно: само по себе речевое общение не ставит перед ребенком задач, в процессе решения которых развивались бы эти специфические формы анализа. Ребенка, который не умеет проводить анализ звукового состава слова, нельзя считать отставшим. Он просто не обучен.

Письменная речь имеет свою специфику: она требует большего контроля, чем устная. Устная речь может быть восполнена поправками, добавлениями к тому, что уже было сказано. В устной речи принимает участие экспрессивная функция: тонирование высказывания, мимическое и телесное (прежде всего жестовое) сопровождение речи.

Письменная речь имеет свои особенности в построении фраз, в отборе лексики, в использовании грамматических форм. Письменная речь предъявляет свои требования к написанию слов. Ребенок должен научиться тому, что «пишется» совсем необязательно как «слышится» и что нужно разделять то и другое, запоминать правильное произношение и написание.

Овладевая письменной речью, дети открывают для себя, что тексты бывают разными по своей структуре и имеют стилистические различия: повествования, описания, рассуждения, письма, эссе, статьи и пр.

Для письменной речи определяющее значение имеет ее правильность. Различают правильность орфографическую, грамматическую (построение предложений, образование морфологических форм) и пунктуационную.

Ребенок овладевает письмом вместе с овладением письменной речью. Освобождаясь от напряжения, связанного с овладением исполнительских действий письма, ребенок начинает осваивать саму письменную речь. Его учат переписывать, а затем и пересказывать тексты.

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

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

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

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

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

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

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

Ребенок стремится к знаниям, а само усвоение знаний происходит через многочисленное «зачем?», «как?», «почему?». Он вынужден оперировать знаниями, представлять ситуации и пытаться найти возможный путь для ответа на вопрос. Мы уже говорили о том, что при возникновении некоторых задач ребенок пытается решить их, реально примеряясь и пробуя, но он же может решать задачи, как говорится, в уме. Он представляет себе реальную ситуацию и как бы действует в ней в своем воображении. Такое мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным.

*Образное мышление - основной вид мышления в младшем школьном возрасте.* Конечно, младший школьник может мыслить логически, но следует помнить, что этот возраст сензитивен к обучению, опирающемуся на наглядность.

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

может мысленно сопоставлять отдельные факты, объединять их в целостную картину и даже формировать для себя абстрактные знания, отдаленные от прямых источников.

Ж. Пиаже установил, что мышление ребенка в шесть-семь лет характеризуется «центрацией» или восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка реально занимаемой им позиции. Ребенку трудно представить, что его видение мира не совпадает с тем, как воспринимают этот мир другие люди. Так, если попросить ребенка посмотреть на макет, на котором представлены три горы различной высоты, заслоняющие друг друга, а затем предложить найти рисунок, на котором горы изображены так, как их видит ребенок, то он достаточно легко справляется с этой задачей. Но если попросить ребенка выбрать рисунок, на котором изображены горы, так, как их видит человек, смотрящий с противоположной точки, то ребенок выбирает рисунок, отражающий его собственное видение. В этом возрасте ребенку трудно представить себе, что может быть другая точка зрения, что можно видеть по-разному<sup>5</sup>.

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

**Развитие внимания, памяти, воображения.** Учебная деятельность требует развития высших психических функций - произвольности внимания, памяти, воображения. Внимание, память, воображение младшего школьника уже приобретают самостоятельность - ребенок научается владеть специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на учебной деятельности, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше. Если в дошкольном возрасте игровая деятельность сама способствовала количественным изменениям в развитии произвольности (возрастанию произвольности, выражаемой в сосредоточенности и устойчивости внимания, долговременности сохранения образов в памяти, обогащение воображения), то в младшем школьном возрасте учебная деятельность требует от ребенка присвоения специальных действий, благодаря которым внимание, память, воображение приобретают выраженный произвольный, преднамеренный характер. Однако произвольность познавательных процессов у детей шести-семи, десяти-одиннадцати лет возникает лишь на пике волевого усилия, когда ребенок специально организует себя под напором обстоятельств или по собственному побуждению. В обычных обстоятельствах ему еще очень трудно организовать свои психические функции на уровне высших достижений человеческой психики.

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

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

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

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

Развитие памяти. Мы уже знаем, что дошкольный возраст - возраст интенсивного развития памяти. Принято считать, что в этот период память является ведущим познавательным процессом, психической функцией. В самом деле, ребенок в дошкольном возрасте усваивает речь настолько, что становится истинным носителем родного языка. Память схватывает значимые для ребенка события и сведения и сохраняет их. Дошкольное детство оставляет много воспоминаний на всю оставшуюся жизнь человека.

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

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

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

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

В условиях учебной деятельности к воображению ребенка предъявляют специальные требования, которые побуждают его к произвольным действиям воображения. Учитель на уроке предлагает детям представить себе ситуацию, в которой происходят некие преобразования предметов, образов, знаков. Эти учебные требования побуждают развитие

воображения, но они нуждаются в подкреплении специальными орудиями - иначе ребенок затрудняется продвинуться в произвольных действиях воображения. Это могут быть реальные предметы, схемы, макеты, знаки, графические образы и др.

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

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

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

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

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

Воображение, каким бы фантастическим оно ни было в своей сюжетной линии, опирается на нормативы реального социального пространства. Пережив в своем воображении добрые или агрессивные побуждения, ребенок тем самым может подготовить для себя мотивацию будущих поступков.

Воображение при всей его пользе для подготовки к творческой деятельности может увести ребенка от реального мира, придав болезненность его душевной жизни.



Воображение может заводить ребенка и в тупик, создавая навязчивые образы, которые действительно упорно преследуют ребенка.

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

Умственное развитие ребенка, посещающего школу, качественно меняется благодаря требованиям, предъявляемым учебной деятельностью. Ребенок теперь вынужден входить в реальность образно-знаковых систем и в реальность предметного мира через постоянное погружение в ситуации решения разнообразных учебных и жизненных задач. Перечислим основные задачи, которые решаются в младшем школьном возрасте: 1) проникновение в тайны лингвистического, синтаксического и др. строения языка; 2) усвоение значений и смыслов словесных знаков и самостоятельное установление их тонких интегративных связей; 3) решение умственных задач, связанных с преобразованием предметного мира; 4) развитие произвольных сторон внимания, памяти и воображения; 5) развитие воображения как способ выйти за пределы личного практического опыта, как условие творчества.

### **Личность ребенка младшего школьного возраста**

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

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

**Имя.** С поступлением в школу ребенок тонко рефлексировать на то, как реагируют одноклассники на его домашнее, детское имя. Если он улавливает иронию, насмешку, то тут же стремится изменить возникающие дискомфортные ситуации, связанные с реакцией на его имя. Он просит домашних называть его иначе, с чем, безусловно, следует считаться.

В то же время, если сверстники с приятностью произносят имя ребенка, он испытывает чувство глубокого удовлетворения ими и самим собой. Ведь, как совершенно справедливо писал Дж. Карнеги", для человека звук его имени является самым сладким и самым важным звуком в человеческой речи.

Именно в школе, в процессе постоянного общения со сверстниками ребенок начинает ценить доброжелательное к себе отношение, выражаемое и в том, как к нему обращаются. Свою приятность ребенок стремится выразить таким же образом - он учится приветливым формам общения и обращению к другому по имени. Ценностные ориентации на имя становятся нормой жизни.

В это же время поступив в школу, ребенок должен принять и другой тип обращения к себе - учитель, а затем и дети могут называть его по *фамилии*.

*Фамилия* представляет собой наследованное семейное (родовое) наименование, прибавляемое в официальной обстановке к личному имени. Ребенок, привыкнув к своему личному имени, вначале испытывает некоторое напряжение оттого, что не слышит привычного для него способа обращения. Однако, наблюдая всеобщность обращения по фамилии, особенно в устах учителя, принимает эту форму общения. Конечно же, для ребенка всегда значимо, если вместе с фамилией называют и его имя.

Перед учителем стоит социальная задача подготовиться к беседе с детьми по поводу происхождения тех или иных фамилий и предупредить возможность появления обидных прозвищ и дразнилок.

В детской школьной культуре нередко возникает фамильярная манера обращаться друг к другу через уничижительные формы: Петька, Ванька, Колька, Машка и т.д. Часто это становится некоторой детской культурой, нормой взаимодействия, когда дети внешне перестают реагировать на попираание достоинства друг друга. Учителю следует и в этом случае обратить внимание на то, как обращаются дети друг к другу. Пресечение недопустимых форм обращения друг к другу органично внутренней установке каждого ребенка на ценностное отношение к себе и к своему имени.

Особое значение эта работа приобретает сегодня, когда многие дети и их семьи, попавшие в экстремальные ситуации социально-экономических проблем, техногенных катастроф, межэтнических и вооруженных конфликтов, вынуждены мигрировать. Наряду со множеством проблем, возникающих перед семьей в связи с перемещением в новые регионы, у ребенка может возникнуть собственная проблема, связанная с непривычным для окружающих одноклассников, - его имя.

**Внешний образ.** Выразительные особенности лица и телесная экспрессия имеют большое значение для самосознания ребенка к концу детства. В этот период интенсивно развиваются мимика и пантомимика.

**Лицо.** В конце детского возраста лицо ребенка продолжает развиваться конституционально. В 8-9 лет граница, разделяющая голову спереди на верхнюю и нижнюю половины, проходит по линии бровей (в то время как у взрослых - по линии зрачков). Но главное, лицо заметно обогащается выразительными мимическими действиями и умением контролировать эти действия. Ребенок может уже свободно выполнять симметричные и асимметричные активные экспрессии, совершать синхронные и асинхронные движения мышц лица. Он с удовольствием выражает разные экспрессивные состояния, контролируя мимические мышцы бровей, глаз, щек, рта и т.п. Он легко управляет своими губами: выворачивает и оттягивает книзу нижнюю губу, растягивает углы рта, поднимает их кверху, как в улыбке, и т.д. Он может насвистывать мелодию, подмигивать (производить изолированное закрывание правого и левого глаза).

К концу детства лицо ребенка приобретает коммуникативную выразительность того культурного окружения, в котором он развивается. При различных вариантах мимики, унаследованных от ближайших предков, на лице появляется специфическое выражение, соответствующее той культурной среде, к которой принадлежит ребенок. При этом одни дети присваивают эти выражения физиономии путем одного лишь подражания (идентификации), других в добавление к этому еще и учат специально тому, каким должно быть лицо «у воспитанного человека».

**Тело.** Ребенок в младшем школьном возрасте уже во многом преуспел в телесном развитии. У детей в возрасте от 6 до 11-12 лет обычно не наблюдается столь очевидного бурного развития телесных движений и действий, как это происходило в первые шесть лет. Однако это только внешняя видимость скрытой картины телесного развития.

В психологии выделяют проблему так называемого *двигательного стиля* - некоторых составных частей и аспектов равновесия двигательных функций. Так, двигательный стиль демонстрирует равновесие между скоростью и точностью жеста. А. Валлон настаивал на том, что двигательная функция и личность связаны между собой, здесь он отыскивал «истoki характера».

Двигательный стиль и позы отражают не только индивидуальные, но и культурные особенности - ребенок присваивает динамические движения и статические фиксированные позы через прямую идентификацию со значимыми взрослыми (часто того же пола).

Большое значение приобретает *двигательный контроль*, выраженный в мускульном тоне, который может заглушать эмоции. Это позволяет до известных пределов регулировать внешние экспрессивные действия.

Особое значение в этот период приобретает *дифференциация действий*. Уже в дошкольном возрасте в ходе двигательного развития у ребенка происходят специализация левой и правой руки. Для ребенка, поступившего в школу, становится чрезвычайно важным окончательно определиться со специализацией левой и правой руки.

Считается предпочтительным, когда одна рука выполняет новые человеческие виды деятельности, она интегрирует и автоматизирует жестикуляционную последовательность. Речь идет об одностороннем доминировании, которое относится не только к руке, а ко всем симметричным частям тела, наделенным автономной двигательной функцией. Одностороннее доминирование прогрессивно усиливается на протяжении всего детства<sup>14</sup>. В возрасте от 6 до 10-11 лет устанавливается выраженное одностороннее доминирование руки и всех симметричных частей тела, наделенных автономной двигательной функцией. В это время можно определить доминирующую ногу (ту, на которой ребенок прыгает или которой ударяют по мячу), доминирующий глаз (тот, которым смотрят в щелку), доминирующее ухо (то, которым поворачиваются к источнику звука).

Когда ребенок готовится к школе или поступает в первый класс, может оказаться, что доминирующая рука еще не определена. У такого ребенка сразу же возникает множество проблем.

Конечно, преобладающее большинство детей становятся правшами, левши - исключение.

Отдельная проблема для ребенка, поступившего в школу, - его телесная конституция. *Телосложение ребенка определяет его двигательную активность, двигательный стиль, «истoki характера».*

Что касается способа взаимодействия с другими людьми, то он определяется в большей мере тем, как на телосложение ребенка реагируют родители. Так, астеничный, болезненный, со слабой координацией движений ребенок может постоянно раздражать атлетичного отца. Обычно в традиционной культуре полному или хрупкому мальчику предпочитают атлетически сложенные их сверстники. Родители гордятся атлетически сложенным сыном, учитель физкультуры с одобрением смотрит на такого мальчика и охотно поощряет его, если он преуспевает на занятиях по физкультуре. Убедить взрослых в том, что у детей большие перспективы в изменении телесной конституции, очень трудно,

они ведут себя вполне определенно: одобряют или не выражают восторга в зависимости от телосложения ребенка.

Уроки физической культуры дают возможность ребенку критично оценить свои достижения или свой неуспех в физических упражнениях, сравнить себя с другими детьми. Он оценивает свои движения, координацию, ловкость и быстроту реакций.

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

В условиях обучения в школе от ребенка требуется дисциплина, что призывает к сознательному подавлению экспрессии. Подавляемые привычные эмоции формируют у ребенка определенный тип статичных поз и двигательных реакций: зажатость и скованность движений, защитные позы, застывшие позы готовности к агрессии. Так как позы и телесные движения не существуют сами по себе, они рефлекторно связаны и с мимикой ребенка. Именно доминирующие позы, жесты, мимика ребенка свидетельствуют о его доминирующем психическом состоянии.

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

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

**Социальное пространство личности** ребенка младшего школьного возраста определяется значениями и смыслами обязанностей и прав, которые он по-прежнему усваивает в обыденной жизни, а также значениями и смыслами обязанностей и прав, которые открываются ему в школьной жизни.

Младший школьник реально еще не знает своих прав, тем более не может их отстаивать.

Дома взрослые лишь иногда, походя рассказывают детям о том, что человечество добилось таких прав для ребенка, которые предоставляют ему возможность нормально развиваться в физическом, умственном и нравственном отношении, которые подтверждают его право на любовь и понимание, которые обосновывают его право на игры и ученье в настоящем и будущем и подтверждают право на достоинство.

Конечно же, при этом ребенок 6-11-12 лет не может осознать все значение своих прав, но понять, что он, как всякий человек, имеет права, он может. Это может поднять в нем чувство личности.

В обыденной жизни ребенок пользуется правом на еду, сон, прогулки, игры и развлечения и многое другое. Он любит своих близких, особенно маму и папу, и это тоже его право - иметь и любить своих родителей. Он имеет и другие привязанности и отстаивает свое право на симпатию к конкретному ребенку, может даже противостоять взрослому, если тот не одобряет его выбор.

Взрослые много говорят ребенку о его обязанностях. Он рано узнает, что должен быть послушным, воспитанным, хорошим ребенком. Это, безусловно, верное начало

воспитания человека. «Надо» - мотив, который превращает несмышленища в человека. Ребенок должен осознавать свои человеческие обязанности перед другими людьми и перед самим собой. Понятие «надо» многообразно: от категорического табуирования до выражения пожелания.

Развитый младший школьник знает доступные его разумению нормы поведения. Эти знания усваиваются в практике общения со взрослыми, сверстниками и детьми других возрастов. Ребенок знает обязанности и понимает их значение, он может объяснить, почему, для чего и зачем нужно вести себя тем или иным образом. Знание норм поведения само по себе еще не обеспечивает нравственного развития личности. У ребенка в практике общения со взрослыми и сверстниками должны сложиться привычки правильного поведения. В привычке представлена эмоционально переживаемая побудительная сила: когда ребенок действует, нарушая привычное поведение, у него возникает чувство тревоги, ощущение дискомфорта. Сформированные привычки обеспечивают то поведение, которое мы и называем хорошим воспитанием. Школьник уже может быть вежливым, приветливым и доброжелательным в своих проявлениях.

Знание норм поведения и привычки поведения не существуют сами по себе. В процессе воспитания у ребенка вырабатывают эмоциональное отношение к нравственным нормам. В обыденной жизни ребенок реагирует на любое проявление взрослых, сверстников, подростков. Важно, чтобы у него сложилось правильное отношение к пороку, к хулиганству, к хамству. Он должен быть эмоционально обучен ужасаться недостойному поведению людей и желанию не быть «плохим».

Младший школьник может быть вежливым и при этом испытывать удовлетворение от своего поведения. Однако вежливое поведение может иметь многозначную мотивацию. В одном случае он может действовать по велению сердца, в другом - по долгу, в третьем он может работать на публику, чтобы взрослые сказали: «Ах!»: «Ах, какая хорошая девочка!» Именно ради такой оценки ребенок может нарочито демонстрировать свою воспитанность. В то же время вежливые формы поведения ребенок может использовать как ключ к решению своих ситуативных проблем, как «волшебное слово», которое открывает дверь ко многим радостям жизни. Так, девочка Наташа в шестилетнем и семилетнем возрасте постоянно обращалась к своей маме со словами: «Мамочка, извини, пожалуйста! Я тебе не помешала? У меня к тебе просьба... Если тебя не затруднит, то дай мне, пожалуйста...» (далее следовала просьба). Умиленная и довольная своим ребенком мама исполняла просьбу... В младшем школьном возрасте ребенок в действительности может быть ориентирован на сам поступок. Именно тогда, когда в нравственном поступке ребенок черпает для себя удовлетворение, его нравственное развитие идет правильным путем. Таким образом, за вежливостью ребенка предстоит рассмотреть мотивы этой вежливости и строить отношения в зависимости от качества мотивов. При этом каким бы то ни было поведение ребенка - невежливым, вежливым лишь по форме, вежливым по существу - его воспитание все равно еще только начинается.

Когда ребенок попадает в новые для него условия воспитания - в школу, он сразу понимает, что это совершенно исключительная ситуация, требующая от него строгого самоконтроля в системе новых правил. Он подходит к осознанию своих обязанностей, своего долга, своего человеческого «надо». В то же время он может узнать и даже интуитивно понять то, что нет обязанностей без прав.

В психологии установлено, что развитие нравственных чувств происходит в результате «переселения внутрь» нормативных знаний и тех нравственных чувств,

которые возникают у ребенка под влиянием оценки со стороны взрослого. Еще в дошкольном детстве у ребенка начинают складываться нравственные чувства, среди которых чувства долга и ответственности занимают важное место. В младшем школьном возрасте чувство ответственности за себя начинает интенсивно развиваться под влиянием условий учебной деятельности и позиции ученика.

*Ответственность* представляет собой способность понимать соответствие результатов своих действий необходимым целям, нормативам. Ответственность пробуждает чувство сопричастности общему делу, чувство долга. Ответственность должна занимать самое высшее положение в иерархии всех мотивов школьника. По мере развития ответственности у ребенка появляется возможность оценивать свои отдельные поступки и поведение в целом как хорошее или плохое, если главными мотивами поведения становятся общественные мотивы.

Ребенок способен понимать нравственный смысл ответственности. В игре и в обыденной жизни, в отношениях со значимыми взрослыми и сверстниками он получает достаточный опыт ответственного поведения. Нравственная культура, развитость чувства ответственности до школы будут определять отношение ребенка к своим новым обязанностям в школе.

Учебная деятельность требует от ребенка не только развитых познавательных способностей (внимания, памяти, мышления, воображения), не только волевых качеств и познавательных интересов, но и чувства ответственности.

Учителю достаются разные дети. Одни отличаются добросовестностью, ответственностью, другие, напротив, - отсутствием этих качеств. Очень важно с самого начала развивать у учеников индивидуальное и групповое чувство ответственности: «за себя самого» и «за весь наш класс».

*Когда потребность соответствовать положительному эталону поведения приобретает личностный смысл, у ребенка появляется ответственность как черта личности.*

Ответственность за себя, за своих одноклассников во время урока формируется благодаря сотрудничеству учителя с каждым ребенком и со всем классом. Постепенно через коллизии, которые возникают на уроках, сталкиваясь с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения, дети овладевают правилами, обретают ответственность за себя и за свой класс.

Формирование положительных личностных качеств через соотнесение реальных поступков ребенка с нравственными эталонами будет эффективным, если взрослый общается с ребенком в доверительном и доброжелательном тоне, выражая уверенность в том, что этот ребенок не может не соответствовать положительной модели. Если взрослый приравнивает будущее поведение ребенка к положительному эталону, это дает желаемый сдвиг в дальнейшем развитии личности ребенка. Поведение ребенка становится устойчиво правильным.

Психологический смысл происходящего в поведении ребенка сдвига состоит в том, что хотя и с помощью взрослого, но психологически самостоятельно ребенок обретает чувство ответственности за свое поведение.

Общение с взрослыми и другими детьми дает возможность ребенку усваивать эталоны социальных норм поведения. В определенных жизненных ситуациях ребенок сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям. Поэтому важным моментом в нравственном развитии ребенка становятся

знание норм морали и понимание их ценности и необходимости. Эти знания ребенок получает прежде всего от взрослых в форме полярных эмоциональных оценок: в одном случае ребенка хвалят, в другом - выражают полное неудовольствие им (конечно, здесь определяющее значение имеет отношение самого взрослого к правилам и нормам; важно также, придерживается ли взрослый этих правил и норм сам или требует их соблюдения лишь от ребенка). Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни.

Эмоциональные отношения - первое, что присваивает ребенок от значимых взрослых, и это то, что может определить выбор его поступка в пространстве социальных отношений представителей разных этносов.

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

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

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

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

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

через многообразные способы воздействия на ребенка, при этом вначале особое значение имеет подражание.

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

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

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

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

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

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

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

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

Успешность одноклассника может натолкнуться на равнодушие одних и зависть других детей. Очень мало сопереживающих, сорадующихся. Здесь, конечно, дело не в том, что ребенок не способен к сопереживанию из-за своего эгоизма. Он просто не обучен сопереживанию в новых для него условиях. Учитель, безусловно, должен специально заниматься развитием нравственных качеств у детей своего класса. Развитию способности



к сопереживанию следует уделять особое внимание. Способность к сопереживанию - это показатель духовности, интеллигентности человека. Сопереживание открывает рефлексивные способности человека проникать своими чувствами и умом в состояние другого, предвидеть возможное его поведение, оказывать моральную и реальную поддержку. Ребенок, пришедший в школу, еще не обучен сопереживанию в условиях новой деятельности.

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

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

Учитель может *внушать*. Для этого он должен обладать техникой внушения. Здесь не нужна аргументация. Внушение - воздействие на волю, сознание, побуждение к определенным поступкам прежде всего через первую сигнальную систему. Это воздействие осуществляется голосом, интонацией, мимикой. Внушающая речь отличается от повествовательной. С помощью интоналогафа и электронной вычислительной машины было показано отличие физических характеристик внушающей речи от повествовательной. С психологической точки зрения особенно значимы эффективность, эмоциональность говорящего и степень выраженности уверенности в том, что говорится. Если учитель постоянно с брезгливостью и возмущением будет относиться к зависти, злорадству и зазнайству, то внушающая сила его чувств даст позитивные результаты.

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

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