Министерство образования и науки РФ

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева

Институт психологии, педагогики и управления образованием

Кафедра практической психологии

**Курсовая работа**

**Социальная ситуация развития ребенка**

**Научный руководитель**:

старший преподаватель кафедры

практической психологии **С.М. Колкова**

**Выполнила**: студентка 2 курса

вечернего отделения

**И.Л. Васюкявичюте**

Красноярск, 2004

**Содержание**

Введение

1. Социальная ситуация развития младенца

2. Социальная ситуация развития в раннем возрасте

3. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте

4. Социальная ситуация развития в подростковом возрасте

4.1 Социальная ситуация развития в подростковом возрасте в условиях семьи

4.2 Социальная ситуация развития в подростковом возрасте в школе

Заключение

Литература

**Введение**

Понятие **социальная ситуация развития** было введено Л.С. Выготским [1] как единица анализа динамики развития ребенка, т.е. совокупность законов, которыми определяется возникновение и изменения структуры личности ребенка на каждом возрастном этапе. Социальная ситуация развития обусловливает образ жизни ребенка, его «социальное бытие», в процессе которого им проявляются новые свойства личности и развиваются психические новообразования. Являясь продуктом возрастного развития, новообразования появляются к концу возрастного периода и приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка, к изменениям системы его отношений к миру, другим людям, себе самому. Появление новообразований есть особый знак распада старой социальной ситуации развития и складыванием новой социальной ситуации развития, что сопровождается кризисами возрастного развития. Понятие социальная ситуация развития было определено Б.Г. Ананьевым и по его мнению оно направлено на преодоление представлений о среде как о факторе, механически определяющем развитие личности. В дальнейшем это понятие получило развернутый анализ в макросоциально-психологическом контексте и применялось для описания, например, онтогенетического развития личности ребенка Л.И. Божовичем [2], Д.Б. Элькониным [3], который определял возраст характеризующийся следующими главными показателями: 1) определенной социальной ситуацией развития – той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период; 2) основным или ведущим типом деятельности; 3) основными психическими новообразованиями, приобретаемыми на данном этапе развития (от отдельных психических процессов до свойств личности). А так же как относительно замкнутый период, значение которого определяется прежде всего местом на общей кривой детского развития. [4].

Таким образом **социальная ситуация развития** является специфической для каждого возрастного периода, определяющейся системой отношений субъекта в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми.

**Объект исследования:** дети от периода младенчества до подросткового возраста.

**1. Социальная ситуация развития младенца**

Анализ социальной ситуации развития показал, что она характерна для любого возрастного периода, в том числе и для младенчества. На первый взгляд может показаться, что младенец совершенно не социальное существо. Он еще не владеет основным средством человеческого общения (речью), его жизнедеятельность ограничивается удовлетворением простейших жизненных потребностей, он скорее является объектом ухода, чем субъектом социальной жизни. Отсюда легко возникает впечатление, что младенец представляет собой чисто биологическое существо, лишенное всех специфических человеческих свойств.

На самом деле младенец живет в совершенно специфической и глубоко **своеобразной социальной ситуации развития**. Эта ситуация определяется полной беспомощностью младенца и отсутствием каких бы то ни было средств к самостоятельному существованию, к удовлетворению своих потребностей. Единственным таким «средством» является другой человек – взрослый, который опосредует абсолютно все проявления младенца. Что бы ни происходило с младенцем, он всегда находится в ситуации, связанной с ухаживающим за ним взрослым. Предметы появляются и исчезают из поля зрения ребенка всегда благодаря участию других людей; ребенок передвигается в пространстве всегда на чужих ногах и руках; устранение мешающих младенцу раздражителей и удовлетворение его основных потребностей всегда совершается через других людей. Объективная зависимость младенца от взрослых создает совершенно своеобразный характер отношения ребенка к действительности (и к самому себе). Эти отношения всегда опосредованы другими, всегда преломляются через призму отношений с людьми. Поэтому отношение ребенка к действительности с самого начала есть **социальное отношение**. В этом смысле Л.С. Выготский [1] называл младенца «максимально социальным существом». Всякое, даже самое простое отношение ребенка к вещам или вообще к внешнему миру всегда осуществляется с помощью или через другого человека.

Взрослый человек – центр всех ситуаций в младенческом возрасте. поэтому удаление его сразу означает для ребенка резкое изменение ситуации, в которой он находится. В отсутствии взрослого младенец попадает с ситуацию полной беспомощности: его активность как бы парализована или в высшей степени ограничена. В присутствии взрослого для ребенка открывается самый обычный и естественный путь для реализации его активности – через другого человека. Вот почему смысл всякой ситуации для младенца определяется прежде всего присутствием взрослого – его близостью, отношением к ребенку, вниманием к нему и т.д.

С объективной социальной ситуацией развития младенца связано и своеобразие ее отражения ребенком. Л.С. Выготский высказал предположение, что физически отделяясь от матери, ребенок не отделяется от нее ни биологически, ни психологически. Эта слитость с матерью продолжается до конца младенческого возраста, пока ребенок не научается самостоятельно ходить, а его психологическая эмансипация от матери наступает еще позднее. Поэтому основное новообразование младенческого возраста он обозначает термином «**пра – мы**», и подразумевает под ним изначальную психическую общность матери и ребенка. Это первоначальное переживание слитости себя и другого предшествует возникновению сознания собственной личности, т.е. осознанию своего отдельного Я. Эту точку зрения Л.С. Выготский аргументировал двумя известными фактами [1].

Первый факт касается представлений младенца о собственном теле: вначале ребенок не выделяет своего тела из окружающего мира вещей. Он раньше воспринимает и осознает внешние предметы. Сначала он рассматривает руки и ноги как посторонние предметы и только потом приходит к осознанию того, что это части его собственного тела.

Второй факт, подтверждающий эту точку зрения, заключается в зависимости реакций ребенка от пространственного положения вещей. физическое отдаление предмета означает и его психологическое отдаление. отдалившись на определенное расстояние, привлекательный ранее предмет теряет всякий интерес для младенца. Предмет на расстоянии как бы вовсе не существует для него. Но интерес оживает с новой силой, как только рядом с предметом – в одном оптическом поле с ним – появляется взрослый человек. Это чрезвычайно важный феномен. Казалось бы, в предметной ситуации ничего не изменилось: ребенок воспринимает предмет столь же удаленным и недостижимым, как и раньше. Но аффективная привлекательность предмета, находящегося на расстоянии, зависит от присутствия взрослого рядом с этим предметом. Причем ребенок еще не понимает, что он может обратиться к взрослому, чтобы получить нужный предмет. Взрослый здесь нужен не для того, чтобы достать недоступный предмет, а чтобы этот предмет стал привлекательным для ребенка.

Если первый факт характеризует неспособность младенца выделить из окружающего мира и осознать свое собственное тело и свое автономное существование, то второй говорит о том, что социальное отношение ребенка и его отношение к внешним предметам неразделимы для ребенка: предметное и социальное содержания еще слиты для ребенка. Оба факта могут свидетельствовать о том, что собственная психическая жизнь ребенка осуществляется не иначе, как при условии психической общности, в условиях сознания «пра – мы».

Такой взгляд на социальную ситуацию развития младенца коренным образом меняет представление о его развитии. В традиционных научных представлениях младенец рассматривался как совершенно автономное существо, не знающее ничего, кроме себя, и целиком погруженное в мир собственных переживаний. Согласно этому взгляду, неразвитая психика ребенка максимально изолирована, неспособна к социальным отношениям и реагирует лишь на примитивные раздражения внешнего мира. Только в последствии младенец становится социальным существом, социализируя свои желания, мысли и поступки. Л.С. Выготский категорически опровергает такое представление [1].

Психика ребенка с первого момента его жизни включена в общее бытие с другими людьми. Ребенок первоначально реагирует не на отдельные ощущения, а на окружающих людей и именно через них воспринимает и познает окружающий мир. Младенец живет не столько среди безжизненных внешних раздражителей, сколько во внутренней общности с другими людьми. Взрослый для младенца не внешняя среда, не воспринимаемый и познаваемый объект внешнего мира, но внутренне содержание его психической жизни. Сначала младенец как бы живет в другом, он слит с ним изнутри. И лишь в дальнейшем происходит постепенно психологическое отделение его от взрослого.

Автономность, независимость и самостоятельность ребенка – результат его дальнейшего развития. Но в первые месяцы жизни он живет (воспринимает окружающий мир и себя, передвигается в пространстве, удовлетворяет свои потребности и т.д.) только в своей непосредственной общности с близким взрослым.

Этой психологической общностью можно объяснить склонность маленьких детей к подражанию. Ребенок как бы непосредственно сливается в своей деятельности с тем, кому он подражает. Замечено, что ребенок никогда не подражает движениям неодушевленных предметов (например качанию маятника, катанию мяча и т.д.). Его подражательные действия возникают только тогда, когда есть персональная общность между младенцем и тем, кому он подражает. Прочем движения, воспроизводимые вслед за взрослым, могут значительно опережать собственные возможности ребенка.

В этом существенная разница между подражанием у животных и у детей. Подражание животного всегда ограничено пределами его собственных возможностей, поэтому оно не может научиться ничему новому через подражание. У ребенка, наоборот, с помощью подражания возникают новые для него действия, которые раньше никогда не встречались в его опыте. Поэтому маленькие дети многому учатся именно через бессознательное подражание взрослому.

Многочисленные исследования взаимодействия матери и ребенка выявили специфическую активность ребенка в этой паре. Младенец способен не просто пассивно подчиняться матери, но и активно регулировать свое взаимодействие с ней. Он может привлекать к себе ее внимание, направлять ее взгляд на определенный предмет, управлять ее действиями.

Во взаимодействии матери и младенца наблюдается удивительная согласованность и взаимность. Множество исследований свидетельствуют о взаимности между взглядами, вокализациями, мимикой матери и ребенка.

Гармоничность и синхронность взаимодействия матери и ребенка являются важнейшим фактом психологии младенчества. Это факт говорит о том, что не только ребенок «приспосабливается» к матери, но и она подстраивается по действия ребенка. Ребенок и мать **взаимно изменяют и развивают друг друга**. В этой способности к гармоничному взаимодействию и в общей настроенности на общение со взрослым и **проявляется активность младенца**.

**2. Социальная ситуация развития в раннем возрасте**

В конце первого года жизни ситуация слитности ребенка и взрослого взрывается изнутри. В ней появляются два противоположных, но взаимосвязанных полюса – ребенок и взрослый. К началу раннего возраста ребенок, приобретая стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, остается связанным со взрослым и объективно (поскольку ему необходима практическая помощь взрослого) и субъективно (поскольку нуждается в оценке взрослого, его внимании и отношении). Это противоречие находит свое разрешение в **новой социальной ситуации развития ребенка**, которая представляет собой сотрудничество, или совместную деятельность ребенка и взрослого.

Общение ребенка со взрослым начинает опосредоваться предметами уже во второй половине младенчества. Однако ребенок вычленяет только отдельные предметы и самого взрослого он рассматривает как интересный предмет. Первоначально его привлекают физические свойства предметов, а не способы действия с ними. Со всеми предметами он действует примерно одинаково, независимо от их назначения и функций. Младенец еще не выделяет способа действия с предметом и его назначения, а взрослый является для него «источником» интересных предметов и ярких впечатлений. Он лишь показывает и дает ребенку различные предметы, а манипулирует с ними младенец по своему, самостоятельно и независимо от взрослого.

На втором году жизни содержание предметного сотрудничества ребенка со взрослым коренным образом меняется. Содержанием их совместной деятельности становится **усвоение общественно-выработанных способов употребления предметов**. Своеобразие новой социальной ситуации развития, по словам Д.Б. Эльконина [3], заключается в том, что теперь **ребенок живет не вместе со взрослым, а через взрослого, с его помощью**. Взрослый делает не вместо него, а совместно с ним. Взрослый становиться для ребенка не только источником внимания и доброжелательности, не только «поставщиком» самих предметов, но и образцом человеческих, специфических предметных действий. И хотя на протяжении всего раннего возраста форма общения со взрослым по прежнему остается ситуативно-деловой, характер делового общения существенно меняется. Такое сотрудничество уже не сводится к прямой помощи или к демонстрации предметов. Теперь необходимы соучастие взрослого, одновременная практическая деятельность с ним, выполнение одного и того же дела. В ходе такого сотрудничества ребенок одновременно получает и внимание взрослого, и его участие в действиях ребенка, и главное, новые, адекватные способы действия с предметами. Взрослый теперь не только дает ребенку в руки предмет, но вместе с предметом «передает» способ действия с ним.

В таком сотрудничестве общение перестает быть ведущей деятельностью, оно становится средством овладения общественными способами употребления предметов. Ребенком движет деловой мотив, стремление действовать с предметами, а взрослый выступает как условие этого действия, как образец для подражания. Общение со взрослым протекает на фоне практического взаимодействия с предметами.

**3. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте**

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста приводит к новым отношениям дошкольника с ним и к новой ситуации развития. Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного круга и устанавливает новые отношения с более широким миром взрослых людей.

**Общение ребенка с взрослыми усложняется и приобретает новые формы и новое содержание**. Дошкольнику уже недостаточно внимания взрослого и совместной деятельности с ним. Благодаря речевому развитию значительно расширяются возможности общения с окружающими. Теперь ребенок может общаться по поводу не только непосредственно воспринимаемых предметов, отсутствующих в конкретной ситуации взаимодействия. **Содержание общения становится внеситуативным, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации**.

М.И. Лисина выделяла две внеситуативные формы общения, характерные для дошкольного возраста, - познавательную и личностную [5].

В первой половине дошкольного возраста (3 – 5 лет) появляется **внеситуативно-познавательная форма общения** ребенка со взрослым. В отличие от предыдущей (ситуативно-деловой) она вплетена не в практическое сотрудничество со взрослым, а в «теоретическое». Обостренная познавательная потребность ребенка и расширение его познавательных интересов ведут к тому, что он начинает задавать взрослому многочисленные вопросы, поэтому детей этого возраста иногда называют «почемучками».

Эти вопросы чрезвычайно разнообразны и охватывают практически все области знаний о мире, природе и обществе. Все, что ребенок слышит от взрослого и что видит сам, он пытается привести в порядок, установить закономерные отношения, в которые укладывается наш непостоянный и сложный окружающий мир. Ведущий для этой формы мотив общения - познавательный. Взрослый начинает выступать перед ребенком в новом качестве – как источник новых знаний, как эрудит, способный разрешить сомнения и ответить на вопросы. А поскольку в ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются темы, непосредственно не связанные с окружающей обстановкой, общение впервые приобретает внеситуативный характер.

Для внеситуативно-познавательной формы общения характерно стремление ребенка к уважению взрослого. Очень важной для них становится оценка взрослого; любое замечание дети начинают воспринимать как личную обиду. Исследования показали, что дети с познавательными мотивами общения демонстрируют повышенную обидчивость и чувствительность к замечаниям. Аффективные вспышки особенно свойственны детям среднего дошкольного возраста (среди младших детей многие еще остаются на уровне ситуативно-деловой формы общения). Таким образом, для внеситуативно-познавательной формы общения характерны познавательные мотивы и потребность в уважении взрослого. Главным средством такого общения является речь, поскольку только она позволяет выйти за пределы ситуации и осуществить внеситуативное общение.

Внеситуативно-познавательное общение позволяет детям значительно расширить рамки мира, доступного для их познания, и приоткрыть взаимосвязь явлений. Однако мир природных, физических явлений вскоре перестает соответствовать интересам детей; их все больше привлекают события, происходящие среди людей.

К концу дошкольного возраста складывается новая и высшая для дошкольного возраста – **внеситуативно-личностная форма** **общения**. В отличии от предыдущей ее содержанием является мир людей, а не вещей. Если в 4 – 5 лет в разговорах ребенка со взрослым преобладают темы о животных, машинах, явлениях природы, то старшие дошкольники предпочитают говорить о правилах поведения, о себе, о своих родителях и т.д. Ведущими мотивами становятся личностные. Это значит, что главным побудителем общения, как и в младенческом возрасте, является сам человек независимо от его конкретных функций. Внеситуативно-личностное общение (как и ситуативно-личностное) не является стороной какой-то другой деятельности (практической или познавательной), а представляет собой самостоятельную ценность. Однако в отличии от младенческого возраста взрослый выступает для ребенка как конкретный человек и член общества. Ребенка интересуют не только его ситуативные проявления (его внимание, доброжелательность, физическая близость), но и самые различные аспекты его существования, которые не видны в конкретной ситуации не как не касаются самого ребенка (где он живет, кем работает, есть ли у него дети и т.д.). Столь же охотно он рассказывает и о себе самом (о своих родителях, друзьях, радостях и обидах).

Для старших дошкольников характерно стремление не просто к доброжелательному вниманию и уважению взрослого, но и к его взаимопониманию и сопереживанию. Для них становится особенно важным достичь общности взглядов и оценок со взрослым. Совпадение своей точки зрения с мнением старших служит доказательством ее правильности. Потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого является главной для внеситаутивно-личностного общения. Что касается средств общения, то они, как предыдущем этапе остаются речевыми.

Между двумя внеситуативными формами общения нет четких возрастных границ: нередко случается, что внеситуативно-личностное общение не возникает до 6 – 7 лет, а иногда в упрощенном варианте оно встречается уже у трехлеток. Однако общая возрастная тенденция все же свидетельствует о последовательном появлении этих форм общения в онтогенезе.

Социальная ситуация развития дошкольника не ограничивается не ограничивается его контактами с окружающими взрослыми. Кроме реально окружающих ребенка взрослых в жизни и в сознании дошкольника появляется еще один – идеальный взрослый.

Он идеален, во-первых, потому, что существует только в сознании ребенка как идея, а не как конкретный реальный человек; а во-вторых, потому, что воплощает в себе совершенный образ какой-либо общественной функции: взрослый – папа, доктор, продавец, шофер и т.д. Причем этот идеальный взрослый не только представляется или мыслится ребенком, но становится мотивом его действий. Дошкольник хочет быть таким, как этот идеальный взрослый. Его главная потребность – быть членом взрослого общества, жить и чувствовать себя вместе со взрослыми. Но реально включиться во взрослую жизнь современный дошкольник, конечно, не может в силу сложности этой жизни и своих ограниченных возможностей.

Противоречие социальной ситуации развития ребенка – дошкольника как раз и заключается в разрыве между его стремлением быть как взрослый и невозможностью реализовать это стремление непосредственно. Единственной деятельностью, которая позволяет разрешить это противоречие, является сюжетно-ролевая игра. В такой игре ребенок берет на себя роль взрослого как носителя общественных функций и вступает в определенное отношение с другими «идеальными взрослыми». Взрослый в ролевой игре присутствует не непосредственно, а опосредованно, через ту роль, которую берет на себя ребенок. Поведение ребенка в игре, его отношения к вещам и другим детям, выполняющим другие роли, опосредованы образом идеального взрослого и направляется им.

Именно поэтому, что ролевая игра дает ребенку возможность вступить во взаимодействие с такими сторонами жизни, которые недоступны ему в реальной практике, она и является ведущей деятельностью дошкольника. В ней, с одной стороны, благодаря речевому действию происходит усвоение норм общественных отношений, а с другой – формирование самого механизма личностного поведения, т.е. подчинение своего поведения идеальному образу, ставшему мотивом деятельности ребенка. Основным мотивом игровой деятельности ребенка является возможно лучшее выполнение взятой на себя роли, действовать «как взрослый». Это мотив подчиняет себе непосредственные побуждения ребенка и является ведущим. С этой точки зрения, дошкольный возраст может быть понят как период интенсивного усвоения человеческих отношений – норм и правил поведения, которые существуют в мире взрослых.

Кроме взрослого в социальной ситуации развития ребенка в дошкольном возрасте все большую роль начинают играть сверстники. Общение и отношения с другими детьми становятся не менее значимыми для ребенка, чем его взаимоотношения со взрослыми.

Итак, социальная ситуация развития ребенка в дошкольном возрасте усложняется и дифференцируется. Взрослый человек остается центром жизни ребенка, но отношения с ним существенно меняются. Если в раннем возрасте социальная ситуация определялась исключительно отношениями ребенка с его близкими взрослыми, то начиная с дошкольного возраста ребенок вступает в отношения с более широким социальным миром. Человеческие отношения, которые существуют в мире взрослых, становятся предметом игровой деятельности детей, где взрослый присутствует опосредованно, в идеальной форме. Общение с реальными близкими взрослыми приобретает внеситуативный характер и побуждается новыми потребностями. Выделяется новая сфера социальных контактов ребенка – его отношения со сверстниками.

**4. Социальная ситуация развития в подростковом возрасте**

Социальная ситуация как условие развития и бытия в отрочестве принципиально отличается от социальной ситуации в детстве не по внешним обстоятельствам, а в большей мере по внутренним причинам. Подросток продолжает жить в семье, он продолжает учиться в школе, он окружен по большей части теми же сверстниками. Однако сама социальная ситуация трансформируется в его сознании в совершенно новые ценностные ориентации – подросток начинает интенсивно рефлексировать на себя, на других, на общество. Теперь уже иначе расставляются акценты: семья, школа, сверстники обретают новые значения и смыслы. Для подростка происходят сдвиги в шкале ценностей. Все освещается проекцией рефлексии; и прежде всего самые близкие: дом, семья.

## 4.1 Социальная ситуация развития в подростковом возрасте в условиях семьи

Подросток по-прежнему продолжает жить вместе со своей семьей. Он вошел в семью через свое рождение, привык к близким так, как привыкают к ним в детстве. Теперь наступает пора взаимных оценок.

Обычно семья относиться к подростку в соответствии со сложившимися семейными традициями. Здесь мы найдем продолжение тех же стилей воспитания, которые были направлены на конкретного ребенка в детстве.

Семья с высокой рефлексией и ответственностью отличается пониманием того, что ребенок взрослеет, и что с этим надо считаться, изменяя стиль взаимоотношений. К подростку начинают относиться с учетом появившегося у него чувства взрослости. Не навязывая своего внимания, родители выражают готовность обсудить его проблемы. Главное в такой семье – сохранение столь желанного для отрочества чувства самоуважения.

Характер подростка из семьи с высокой рефлективностью и ответственностью развивается вполне благополучно. Преимущественно он строит свои отношения с окружающими по адекватно лояльному типу.

Семья отчужденная. В этой семье к подростку относятся так же, как и в детстве – им мало интересуются, избегают общения с ним и держаться от него на расстоянии. Отчужденные родители уже сделали свой вклад в развитие характера своего ребенка: он или тоже стал носителем отчужденных форм поведения и обладателем отчужденной души, или у него сложился горький комплекс собственной неполноценности. Тенденции развития его характера как способа взаимодействия с другими людьми уже отчетливо проявляют себя: превалируют нигилистические реакции, агрессия или неадекватная лояльность, пассивный стиль поведения.

Подросток в такой семье чувствует себя лишним. По большей части он устремляется на улицу к своим сверстникам, где ищет удовлетворения в общении. Стиль общения со сверстниками дублирует, как правило, способы его взаимодействия в семье.

Семья авторитарная по сложившимся стереотипам продолжает предъявлять подростку те же жесткие требования, что и в детстве. Обычно, если это было принято ранее, здесь продолжают применять и физические наказания. В авторитарной семье подросток так же одинок, несчастен и неуверен в себе, как и в детстве. Однако тенденции развития его характера уже отчетливо вырисовываются: он становится носителем авторитарного способа взаимодействия с людьми или, напротив, демонстрирует униженную неадекватную лояльность, пассивность, за которой стоит высокая невротизация неуверенного в себе подростка.

Семья с попустительским отношением. В такой семье продолжает действовать принцип вседозволенности: подросток уже давно «сел на голову» родителям и хорошо освоил способы манипулирования ими. Эгоизм и сопутствующая ему конфликтность – основные характеристики характера подростков из таких семей. Здесь подросток несчастлив вдвойне: сам по себе возраст - уже кризис личностного развития плюс еще недостатки, сформированные в его личной позиции отношениями вседозволенности, чего ему никогда не предложит действительная жизнь.

Подросток из семьи с попустительским стилем отношения к нему обычно не усваивает позитивных форм общения: адекватная лояльность ему неизвестна. Он опирается на те способы воздействия на других, которые успешно питали его эгоизм все годы жизни в семье – агрессию и нигилизм.

Семья гиперопекающая. Подросток в такой семье вырос под пристальным вниманием и заботой родителей, у которых масса своих внутренних проблем, возникающих по большей части на основе личных трагедий и комплексов. С подростком родители по прежнему не расстаются, опекают его не только извне, но стремятся завладеть и его душевными переживаниями. Здесь подросток, как и в детстве, неуверен в себе. Он пассивен, принужденно лоялен. В случае необходимости он не может дать отпор, но и не может сам построить позитивные отношения. Он инфантилен по своим социальным реакциям т на эту его особенность уже реагируют сверстники, дающие ему детские прозвища типа «Малыш», «Маменькин сынок», «Детский сад», и д.р.

Описанные стили отношений к подростку демонстрируют лишь тенденции условий развития личности в отрочестве. Реальная может быть мягче, благополучнее, но и жестче, ужаснее, непостижимее. В семье может быть одновременно множество разнообразных стилей общения, обусловленных неоднородностью культурных уровней ее членов. Подросток может стремиться к идентификации со своими родителями, но может занимать отчужденную позицию.

Вероятность жить в идеальных условиях семьи для подростка весьма затруднительна еще и потому, что он теперь сам начинает продуцировать свои способы общения, усвоенные в семье, что нередко настораживает и изумляет родителей. Привыкнув к полной зависимости своего ребенка в детстве, родители на первых порах не согласны выпустить своего отрока с отведенного для него места. Однако нормальные, здоровые психически, любящие родители все-таки стремятся решать возникающие проблемы со своими детьми. Они всеми силами стараются обеспечить подростку чувство защищенности, условия для нормального существования и развития.

В то же время отрок, отчуждаясь от родителей и одновременно любя их по прежнему учиться учитывать очень разные планы человеческих чувств и поступков. Он учиться заново – теперь уже на уровне возрастной отчужденности – строить новые отношения со своей семьей. Через жизненные Колизеи в семье подросток открывает, что мир не делится на «белое» и «черное», что нельзя просчитать отношения чисто арифметически. Конечно же, к этим простым открытиям подросток подходит не вдруг. Но он начинает накапливать опыт и учиться пониманию и компромиссам.

Подростки, живущие в деградирующих семьях, где родители дерутся, принимают алкоголь, наркотики, распутничают, обычно заражаются этими недугами еще в детстве. Подросток может быть причислен к алкоголизирующей или наркотизирующей группе, если подобные поступки повторяются достаточно часто. Но даже если он только попробовал из рук потерявших контроль родителей запретного зелья, он переступил тем самым нормативные общественные запреты. Для подростка еще не вкусившего запретного зелья, мотивационная готовность к употреблению алкоголя или наркотиков так же чрезвычайно велика. В отдельных счастливых случаях подросток из алкоголизирующей, наркотизирующей или распутной семьи начинает столь активно противостоять деградации, что ему хватает духовных сил вырваться из предложенных жизнью условий существования и идти своим путем.

В неполной семье ребенок начинает чувствовать себя особенно некомфортно. Ведь именно в этот период возникает острое чувство потребности в отце, ибо половая идентификация у подростков осуществляется в соотнесении себя с родителями обоего пола. Кроме того. Для подростка очень значима его общая социальная ситуация, которая формируется помимо прочего, и составом семьи. Наличие обоих родителей положительно представляет подростка в среде ровесников. Отсутствие отца ослабляет его социальную позицию.

Подросток в приемной семье – особая проблема в отрочестве, особенно если он знает, что его отец и мать не являются биологическими родителями. Если же ему повезло и он обрел хорошую семью, он все – таки постоянно испытывает внутреннее напряжение и неуверенность в том, как к нему относятся приемные родители. В то же время его волнует и то, как оценивают лично его сверстники в связи с тем, что он не имеет кровной семьи.

Особая проблема в современной российской семье – взаимоотношение по поводу финансовой зависимости подростка. До недавнего времени подростки в подавляющем числе случаев полностью зависели от финансового положения семьи и от педагогических взглядов родителей относительно карманных денег подросшего гада. Взрослые нередко пользовались этим «рычагом», стремясь привести своего ребенка к повиновению. Подросток зачастую попадал в тупиковое положение: он жаждал свободы и не мог избавиться от столь обидной финансовой зависимости. Последствия такой ситуации оказывались печальными: они приводили к побегам из дома, к воровству, к групповому ограблению, случалось и к попыткам самоубийства. Конечно, не только финансовые проблемы были и остаются источником конфронтации в семье взрослых и подростка.

Сегодня экономическая ситуация – иная; подростки могут сами честно работать, продавая газеты, моя машины, работая курьерами и т.д. Однако возможность подрабатывать самостоятельно может внести в семейные отношения и определенную напряженность. Родители, подогревающие мысль о том, что «мы тебя кормим и поим, одеваем и обуваем», рискуют тем, что однажды, почувствовав себя «экономически самостоятельным», подросток, громогласно, с циничной ухмылкой, предложить возместить расходы, или отделиться – и питаться и одевать себя отдельно. Кроме того, напряженность в семье могут вызвать и внешние, социальные проблемы. Обретение финансовой самостоятельности в наше время весьма опасно для подростков с социальной и психологической точек зрения. В России для них нет пока традиционных способов зарабатывания денег. Подросток может легко оказаться втянутым в теневые финансовые отношения взрослых. Поэтому проблема «Дети и деньги» весьма актуальна для каждой семье, в которой подрастают дети.

Особые условия жизни в отрочестве – пребывание в учреждениях интернатного типа. Если подростки находятся здесь с первых лет и раннего возраста, они адаптируются к жизни в таком учреждении. Они достаточно хорошо чувствуют специфику взаимоотношений служащих здесь взрослых, ориентируются в официальной и неофициальной их иерархии и, исходя из реального их поведения, хорошо знают им цену. В то же время подросток, живущий в интернате, достаточно тонко ориентируется в иерархии межличностных отношений и интуитивно стремится в ней найти свое место. Как об этом уже говорилось выше, еще в детстве у детей стихийно складывается детдомовская солидарность, выражаемая в позиции «Мы». Это психологическое образование хотя и возникает в детстве, но по настоящему формируется только в отрочестве. «Свои» пользуются защитой вне дома перед теми, кто из семьи – это «чужие». Здесь своя особая нормативность: чужого можно провести. При этом детдомовский подросток вполне отдает себе отчет в возможных последствиях.

У подростков, лишенных родительского попечительства, масса проблем, которые неведомы их сверстникам из нормальной семьи. Эти подростки психологически отчуждены от людей, и это дает им свободу к правонарушениям. Скученность во всех помещениях приводит к необходимости постоянно контактировать с другими, что создает эмоциональное напряжение, тревожность и, одновременно, усиливает агрессию. В условиях интерната у подростков складывается агрессивный, игнорирующий или пассивный тип поведения и эмоционального реагирования. Адекватный лояльный тип поведения формируется крайне редко, если подросток обладает внутренней силой и его ценностные ориентации направляют его внутреннюю идентификацию с идеалом или с реальным человеком, счастливо встреченным им.

Подросток, попавший в интернат из хорошей семьи в результате трагических обстоятельств, оказывается вдвойне несчастным: с одной стороны, он страдает из-за столь трагического сиротства, с другой – из-за новых, неведомых для него условий существования. Подросток в силу малого жизненного опыта, несформированности его как личности, ощущает свое пребывание в интернате как крах всей своей жизни. Чувствуя принципиальное отличие новенького, прибывшего из благополучной семьи, собственно интернатовские подростки могут начать притеснять его, мстя ему за благополучную прежнюю жизнь. Здесь много нюансов – ведь каждый вновь поступивший привносит в общение сверстников свою культуру, свою особую личность из другой, так же особой жизни. Однако сильный духовно, лидер по натуре, новенький может повести за собой своих сверстников из детского дома.

Как бы ни складывались условия жизни в подростковом возрасте, ориентация на семью и потребность в ней в этот период жизни чрезвычайные.

## 4.2 Социальная ситуация развития в подростковом возрасте в школе

В отрочестве, как и в детстве, подросток продолжает посещать школу. Однако в отрочестве меняется внутренняя позиция по отношению к школе и учению. Так, если в детстве, в младших классах, ребенок был поглощен самой учебной деятельностью, то теперь подростка в большей мере занимают собственно взаимоотношения со сверстниками. Именно взаимоотношения становятся основой внутреннего интереса в отрочестве.

Подросток, не игнорируя ученье, придает особое значение общению. В общении со сверстниками он расширяет границы своих знаний, развивается в умственном отношении, делясь своими знаниями и демонстрируя освоенные способы умственной деятельности. Общаясь со сверстниками, подросток постигает разные формы взаимодействий человека с человеком, учится рефлексии на возможные результаты своего и чужого поступка, высказывания, эмоционального проявления.

Если в детстве игра – это особая школа социальных отношений, то в отрочестве общение становится самой этой школой. Именно в этот период подросток учится осмысливать свои конформные и негативные реакции на предполагаемые ситуации, отстаивать право на самостоятельный выбор возможного поведения, учится подавлять импульсивного действия.

Так как большую часть времени подросток проводит в школе, то правильно считать, что в стенах школы создаются условия для развития его личности. Эти условия могут формировать взрослые. Взрослый друг, взрослый кумир – довольно редкое явление в индивидуальной жизни подростка. В этом возрасте уважаемый взрослый чаще всего достояние подростковой группы, если это учитель, руководитель спортивной секции, научного объединения и др. другое дело – массовый кумир. Он является предметом обожания многих, объединяя их одной общей эмоцией, что чрезвычайно ценно для подростков. И в том и в другом случае взрослые выступают для отроков в качестве некого значимого человека, который становится предметом группового обожания и подражания. Очень важно поэтому, кто из взрослых занял этот пьедестал.

И все таки для отрока наиболее значим другой отрок. Подростки рвутся друг к другу, они жаждут общения. И самые сладкие часы в их жизни, когда, наконец-то, они могут вновь встретиться. Это обычно происходит после школы. Вторая часть дня может проходить для подростков в более разнообразных условиях: дома, в спортивных клубах, в творческих объединениях, а так же в местах скрытых от контролирующего ока общественного мнения – будь то двор, лестничная площадка, дома или полона в лесу. Главное – сумерки, и наступающая ночь не только обогащают эмоциональные чувства романтикой времени суток, но и подтверждают взрослость отрока, который оторвался от детства и теперь уже может позволить себе не идти спать, а быть с приятелями.

Конечно же, каждое историческое время дарует нам светлых отроков, которые размышляют о смысле жизни, о духовном в человеке, о своем предназначении в жизни, как и обо всем другом, ценном человечеством во все времена. Ведь подростков окружает живопись, музыка, книги и прекрасные люди, готовые раскрыть перед ними духовное богатство человечества. Едва притронувшись к возвышенному, отрок тут же стремится поделиться своими чувствами и мыслями со сверстниками. Он же может не делиться – делиться это его сущностная особенность.

В то время каждое историческое время формирует подростков, тяжелых для себя и окружающих; подростков, которые идут по жизни через темные стороны человеческого бытия. Они кучкуются возле злачных мест, присваивая агрессивные формы воздействия на окружающих. И здесь они делятся друг с другом своим опытом.

Для некоторых подростков именно в этом возрасте судьба как бы уже представлена: разнополюсные ориентации в отрочестве уже определили жизненный путь, внутреннее отношение к себе и другим. Но жизнь в действительности куда сложнее: неожиданные катаклизмы в один момент могут сломать отрока или долго не давать ему прийти в себя; в то же самое время в жизни отрока может произойти такое событие, в результате которого он как бы заново увидит мир, в его сознании произойдет переворот и он станет «другим человеком».

Безусловно, социальная ситуация жизни отрока во многом определяет его становление как личности. Но в ней самой нет тех определенных условий, конкретных людей и обстоятельств, которые бы всякий раз со всей определенностью оказывали бы на отрока исключительно благотворное или исключительно негативное влияние. Да и сами отроки крайне редко бывают однозначно чистыми и духовными или «грязными» и «неизменными»: сколь разнообразны условия жизни, столь многогранны и отроки.

Конкретное время, безусловно, определяет во многом ориентации сенситивного к нему отрочества: «каковы веки, таковы и человеки». Однако время «сегодня» в действительности несет в себе пласты культуры предшествующих поколений, в то же время вбирая в себя утопии и антиутопии, создаваемые человечеством, обращенным в будущее. Все это создает общий фон социальной ситуации, влияющей на развитие личности отрока.

Социальная ситуация обладает тонким разнообразием условий и всевозможных провокаций для испытания подростком самого себя, что взрослый в силу уже сложившихся ценностей подчас не может даже их себе представить. Подросток может стремится к самому прекрасному достоянию человеческого духа. Для этого он идет в консерваторию, в картинную галерею, в разнообразные музеи, едет в экспедиции в поисках памятников архитектуры, путешествует и т.д. он же может обследовать катакомбы, искать контакты с бездомными в предвкушении неизведанного, изучая меру человеческого падения. Можно сказать, что в отрочестве происходит чрезвычайное расширение социальных условий бытия подростка: и в пространственном отношении, и в плане увеличения диапазона духовных проблем. В отрочестве человек стремится пройти через все, чтобы затем обрести себя. Конечно, это опасное стремление для несформировавшейся личности. На этом пути без поддержки со стороны взрослого друга подросток может остаться в асоциальном пространстве, так и не поднявшись на высоты духовной жизни.

# Заключение

Независимо от возрастного периода развития ребенка социальная ситуация является определяющей и обуславливающей процесс жизни ребенка, в ходе которого у него проявляются новые свойства личности и развиваются психические новообразования, что в свою очередь приводит к перестройке всей структуры сознания ребенка, к изменениям системы его отношений к миру, другим людям, себе самому.

Социальная ситуация являясь единицей позволяет наиболее точно отследить возникновение и изменения структуры личности ребенка на каждом возрастном этапе.

Таким образом, социальная ситуация развития является системой отношений субъекта в социальной действительности, реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми.

**Литература**

1. Выготский Л.С. Психология. М.: Издательство ЭКСМО – Пресс, 2000 – 1008 с. (Серия «Мир психологии»).
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д.И. Фельдштейна. 2-е издание. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997 – 352 с.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. – М.: Педагогическое общество России, 2001 – 442с.
4. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского – М., (1987), 1990г.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. / Под редакцией Рузской А.Г. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997 – 384 с.В.С. Мухина. Детская психология. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Издательство ЭКСМО – Пресс, 2000 – 352 с. (Серия «Мир психологии»)
6. Е.О. Смирнова. Детская психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003 – 368 с.