

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «АмГУ»)

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
сборник учебно-методических материалов
для направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»

Благовещенск, 2017

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
факультета социальных наук
Амурского государственного
университета*

Составитель: Павлова Е.В.

Психология развития и возрастная психология: сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. – 89 с.

© Амурский государственный университет, 2017

© Кафедра психологии и педагогики, 2017

©Павлова Е.В., составление

СОДЕРЖАНИЕ

1. Краткое изложение лекционного материала	4
2. Методические рекомендации (указания) к практическим занятиям	82
3. Методические указания для самостоятельной работы студентов	87

1. КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА

Тема 1. Предмет, задачи и методы психологии развития и возрастной психологии

Общее представление об объекте и предмете психологии развития и возрастной психологии. Психология развития и возрастная психология: сходства и различия двух подходов к изучению психического развития человека. Факторы, определившие становление психологии развития как науки. Место психологии развития в системе наук о человеке. Предмет психологии развития. Теоретические и практические задачи психологии развития. Основные направления исследования в психологии развития.

Методология исследований в возрастной психологии и психологии развития. Особенности изучения психического развития человека. Классификация методов возрастной психологии и психологии развития. Наблюдение и эксперимент как базовые методы психологии развития и возрастной психологии (сущность, виды, достоинства и недостатки). Вспомогательные методы: тестирование, беседа, интервью, анкетирование, анализ продуктов деятельности. Возрастные ограничения применения различных методов исследования. Сравнительные методы исследования: близнецовый, сравнение нормы и патологии, кросс-культурный, биографический. Социометрический метод исследования. Варианты организации эмпирических исследований: лонгитюдный, поперечных срезов, смешанный.

Характеристика возрастной психологии, психологии развития как науки

Возрастная психология – это отрасль психологической науки, изучающая факты и закономерности развития человека, возрастную динамику его психики.

Объект изучения возрастной психологии – развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек. Психология развития выделяет возрастные изменения в поведении людей и стремится объяснить эти изменения, раскрыть закономерности приобретения людьми опыта и знаний. В центре внимания – «различные формы психической организации, типичные для отдельных периодов жизненного пути человека». Возрастная психология ставит своей задачей исследование *целостного* психического развития «на всем пространстве человеческой жизни от рождения до смерти», сверхзадача – изучение «изменяющегося, развивающегося индивида в изменяющемся мире».

Предмет возрастной психологии – *возрастные периоды* развития, *причины и механизмы* перехода от одного возрастного периода к другому, *общие закономерности и тенденции, темп и направленность* психического развития в онтогенезе.

Выделены следующие разделы в возрастной психологии: психология младенца, психология раннего возраста, дошкольная психология, психология младшего школьника, психология подростка, психология юности, психология среднего возраста, психология старости (геронтопсихология).

Важнейшей составной частью возрастной психологии была и остается детская психология. Д.Б. Эльконин в своем «Введении в детскую психологию» определил ее предмет как изучение процесса становления «субъекта многообразной человеческой деятельности» из беспомощного новорожденного.

На рубеже XIX–XX вв. возрастная психология именно в качестве детской психологии выделилась в самостоятельную область знаний. Вышедшая в 1882 г. книга немецкого биолога В. Прейера «Душа ребенка» считается отправной точкой систематических научных исследований психического развития в детстве.

На протяжении прошедшего времени само понятие предмета детской психологии (понимание того, что следует изучать) неоднократно трансформировалось, что было тесно связано с изменением методологии исследования. Первоначально, во второй половине XIX–начале XX в., задачей ученых был сбор и накопление конкретных данных, эмпирических сведений, изучение феноменологии психического развития в детские годы. Это был поиск ответов на вопросы о том, что именно происходит в детском развитии, когда и в какой последовательности появляются у ребенка новые умения, компетентность в том или ином отношении. Этой задаче отвечали методы объективного наблюдения, констатирующего, срезового

эксперимента (Ч. Дарвин, В. Прейер, А. Гезелл). Позже встал вопрос о систематизации, об упорядочении фактологии, выявлении некоторых общих закономерностей психического развития. Решение этой задачи связано с именами С. Холла (теория рекапитуляции), А. Гезелла (теория созревания), Л. Термена (нормативная традиция изучения детей).

В 1920-1930-х гг. внешне наблюдаемое поведение ребенка стало основным объектом изучения с позиций классического бихевиоризма. Считалось важным установить реакции детей разных возрастов и взрослых на идентичные стимулы, описать различия в реагировании на внешнюю среду.

Исследователей все больше начинают занимать вопросы о факторах, условиях и движущих силах развития. Стремление проникнуть в сущность детского развития реализовалось в переходе к методам сравнительного изучения психического развития в норме и патологии, методам кросс-культурного исследования, экспериментально-генетическим исследованиям и привело к созданию целого ряда теорий – З. Фрейда, А. Валлона, Э. Эриксона и др.

В отечественной психологии основные задачи детской возрастной психологии были определены Л.С. Выготским (1896 – 1934). В работе «Проблема возраста» он указал на необходимость изучения особенностей каждого возраста, основных типов нормального и аномального развития, структуры и динамики детского развития в их многообразии.

Задачи возрастной психологии

Теоретические задачи возрастной психологии:

- 1) изучение движущих сил, источников и механизмов психического развития на всем протяжении жизненного пути человека;
- 2) периодизация психического развития в онтогенезе;
- 3) изучение возрастных особенностей и закономерностей протекания (возникновения, становления, изменения, совершенствования, деградации, компенсации) психических процессов (восприятия, памяти, внимания и др.);
- 4) установление возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, усвоения знаний;
- 5) исследование возрастного развития личности, в том числе в конкретных исторических условиях.

Значение возрастной психологии весомо и в теоретическом плане. Вспомним о том, что практически все крупные ученые, оставившие свой след в науке, занимались и вопросами возрастной психологии. Изучение психологии ребенка – ключ к пониманию психологии взрослого человека. Л.С. Выготский отводил детской психологии фундаментальную роль в решении задачи создания «новой» психологии, подчеркивая, что «единственно правильный путь – идти в изучении психики от ребенка к взрослому». Путь преобразования психологии – «из описательной и отрывочной, констатирующей психологии в научно-объяснительную, обобщающую систему знания о поведении человека, о механизмах его движения и развития, о воспитательном управлении процессами его развития, формирования и роста».

Практическое значение возрастной психологии связано в первую очередь с научной разработанностью вопросов о нормативном развитии здорового ребенка, о типических возрастных проблемах, путях и способах их решения, стадиях становления взрослой полноценной личности, гражданина, профессионала, родителя.

Практические задачи возрастной психологии:

- 1) определение возрастных норм психических функций, выявление психологических ресурсов и творческого потенциала человека;
- 2) создание службы систематического контроля за ходом психического развития, психического здоровья детей, оказания помощи родителям в проблемных ситуациях;
- 3) возрастная и клиническая диагностика;
- 4) выполнение функции психологического сопровождения, помощи в кризисные периоды жизни человека;
- 5) наиболее оптимальная организация учебно-образовательного процесса, непрерывного образования (в том числе ориентированного на людей среднего и пожилого возраста).

Связь возрастной психологии с другими науками.

Возрастная психология тесно связана с другими отраслями психологической науки. Она опирается на представления о психике человека, разработанные в общей психологии, использует систему основных понятий общей психологии. В то же время исследование происхождения и начальных этапов становления высших психических функций (например, памяти или мышления) приводит к более глубокому пониманию развитых форм сложных психических процессов.

Изучение преобразования психических процессов у детей выступает как особый метод познания механизмов психического – *генетический метод*. Однако предмет генетической психологии не совпадает с таковым в возрастной психологии. В центре внимания генетической психологии – *развитие* психических процессов как таковых; для возрастной психологии важен развивающийся *человек*.

Много общего имеют возрастная психология и педагогическая психология, особенно в своем историческом развитии. Реальное единство педагогической и возрастной психологии объясняется общим объектом изучения – развивающимся и изменяющимся в онтогенезе человеком. Но в педагогической психологии на первом плане – обучение и воспитание субъекта в процессе целенаправленного воздействия педагога, а возрастную психологию интересует, как протекает развитие в самых разнообразных социокультурных ситуациях.

Психическое развитие человека происходит внутри различных социальных общностей: семьи, группы сверстников во дворе или в детском саду, в школьном классе. Как субъект общения и межличностного взаимодействия, развивающийся индивид частично составляет предмет социальной психологии.

Соотношение типичного и индивидуального, общего и своеобразного, нормального и аномального, отклоняющегося рядов развития создает общие поля для возрастной психологии и психологии сравнительной, дифференциальной, патопсихологии и клинической психологии.

Возрастная психология имеет многообразные связи с широким спектром областей науки и культуры. Она опирается на знания из области естественных наук, медицины, педагогики, этнографии, социологии, геронтологии, культурологии, искусствоведения, языкознания, логики, литературоведения и других областей науки. И, в свою очередь, возрастная психология, раскрыв закономерности возрастного становления психики, делает их общим достоянием.

Наблюдение и эксперимент как основные методы исследования в психологии развития

Основные исследовательские методы психологии развития и возрастной психологии – это методы сбора фактов, выяснения тенденций, динамики психического развития, которое разворачивается во времени.

На начальном этапе развития детской психологии (во второй половине XIX – начале XX в.) это был прежде всего метод наблюдения. Исследователи (среди которых биологи и психологи Т. Тидеман, И. Тэн, Ч. Дарвин, В. Прейер) прослеживали индивидуальное развитие собственных детей, стремились фиксировать реальный ход детского развития в естественных условиях.

Однако очевидны и недостатки «бесхитростных» заметок родителей, не имевших специальной подготовки, – отсутствие предварительно составленной программы, неопределенность задач, несистематичность наблюдений и неполнота записей и т.д. Наблюдения проводились с разными целями и были плохо сопоставимы друг с другом, нередко акцентировались субъективно значимые факты и линии развития.

Метод наблюдения

Как научный, объективный, метод наблюдения предполагает планомерное и целенаправленное фиксирование психологических фактов в естественных условиях повседневной жизни. Наблюдение как научный метод исследования не должно быть сведено к простой регистрации фактов, его основная цель – научное объяснение причин того или иного явления. *Необходимые условия научного наблюдения:* постановка цели; разработка плана; выбор объ-

екта и ситуации наблюдения; поддержание естественных условий жизни; невмешательство в деятельность испытуемого; объективность и систематичность наблюдений; разработанность способов фиксации результатов.

Существовали научные учреждения, где этот метод наблюдения был основным. Так, Н.М. Щелованов в Ленинграде в 1920-х гг. организовал клинику нормального развития детей. Круглосуточное наблюдение специалистов за поведением детей позволило выявить и описать особенности развития ребенка на первом году жизни (появление комплекса оживления, становления хватания и ходьбы).

Трудности использования метода объективного наблюдения: чрезвычайная трудоемкость; большие временные затраты; пассивная, выжидательная позиция исследователя; необходимость психологической образованности наблюдателя; высокая вероятность пропуска психологических фактов, если они новые или слиты со множеством попутных явлений; опасность субъективности при сборе и обработке данных, при интерпретации результатов; невозможность проверки; ограниченное использование математических методов обработки данных.

В процессе наблюдения исследователь фиксирует только внешние проявления поведения ребенка, симптомы (действия с предметами, высказывания), а интересуют его скрывающиеся за ними психические процессы, состояния, о которых он может строить только догадки, предположения. Наблюдатель должен быть весьма осторожен в выводах и принимать во внимание то обстоятельство, что у испытуемого в ходе какой-либо деятельности может сложиться особая мотивация, способная оказать значимое влияние на результат.

Наблюдение может быть организовано как *сплошное и выборочное*. Сплошное наблюдение охватывает одновременно многие стороны поведения ребенка в течение длительного времени и, как правило, проводится в отношении одного или нескольких детей. Не исключена при этом определенная избирательность: новизна, значимость качеств и возможностей ребенка выступают как критерии отбора при записи наблюдений (как в дневнике психолога В.С. Мухиной «Близнецы»). При выборочном наблюдении фиксируется какая-либо сторона поведения ребенка или поведение в определенных ситуациях, в определенные промежутки времени.

Ценность метода наблюдения состоит в том, что не существует возрастных ограничений для испытуемых; длительное прослеживание жизни ребенка позволяет выявить переломные моменты – так были получены знания о критических периодах и переходах в развитии. Современные исследователи чаще используют наблюдение как метод сбора данных на начальном этапе. Однако иногда он используется и как один из основных.

Эксперимент как метод эмпирического исследования

Эксперимент предполагает активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется психологический факт. Исследователь намеренно создает и изменяет условия, в которых протекает деятельность человека, ставит задачи и по результатам судит о психологических особенностях испытуемого.

Выделяют *лабораторный и естественный эксперимент*. Лабораторный эксперимент проводится в преднамеренно созданных условиях, с использованием специальной аппаратуры; действия испытуемого определяются инструкцией. В лабораторном эксперименте осуществляется особенно строгий контроль зависимых и независимых переменных. Недостатком лабораторного эксперимента является крайняя затруднительность переноса результатов на условия реальной жизни.

Идею *естественного эксперимента* выдвинул А.Ф. Лазурский (1874–1917), который призывал к углубленной разработке новых форм психологического эксперимента. Чтобы организовать естественный эксперимент, надо, по мнению Лазурского, решить проблему выбора таких видов деятельности, в которых особенно характерно выявлялись бы типические или индивидуальные особенности исследуемых. После чего создается модель деятельности, весьма близкой к тем занятиям, которые обычны (естественны) для участников. Например, естественный эксперимент в группе детского сада часто строится в виде дидактической игры.

Экспериментальное исследование может быть констатирующим и формирующим. Констатирующий эксперимент направлен на выявление наличного уровня психологического явления или качества. Примером констатирующего экспериментального исследования может служить тестовое обследование интеллекта детей, проводимое с помощью различных методик (тест А. Бине, тест Векслера, ШТУР и др.). В зарубежной психологии констатирующему исследованию обычно противопоставляется *обучающее исследование*. Метод обучающего эксперимента строится на сравнении результатов испытуемых, первоначально сходных во всех отношениях, но различающихся по объему опыта, полученному группами в процессе обучения, что позволяет выдвинуть более содержательную гипотезу о факторах, влияющих на развитие.

Возникновение метода *формирующего эксперимента* в отечественной психологии связано с именем Л.С. Выготского. Замысел формирующего (или экспериментально-генетического, генетико-моделирующего, обучающего) исследования состоит в искусственном воссоздании (моделировании) процесса психического развития. Цель – изучение условий и закономерностей происхождения того или иного психического новообразования.

Ставится задача формирования новой для испытуемого способности. Исследователь теоретически намечает и эмпирически подбирает подходящие пути и средства достижения искомого результата, стремясь добиться заранее «запланированных» показателей сформированности способности.

Вспомогательные методы исследования

Помимо основных методов эмпирического исследования, можно выделить ряд дополнительных. Вспомогательные методы исследования (в огромном разнообразии конкретных методик и методических приемов), как правило, используются в комплексе.

Прежде всего, это выяснение знаний, мнений, представлений, установок и т.п. по широкому кругу вопросов людей разных возрастных категорий с помощью *беседы, интервью, анкетирования, тестирования*.

Анализ продуктов деятельности (рисунков, аппликации, конструирования, музыкального, литературного творчества) используется в самых разнообразных целях.

Например, многочисленные рисуночные методики (рисунки семьи, человека, друга, школы, дома, дерева, неизвестного животного) служат инструментом диагностики интеллектуальной сферы, эмоциональных и личностных особенностей и детей, и взрослых. Иногда для правильной интерпретации рисунка необходимо наблюдение за процессом его создания. Кроме того, одни и те же внешние признаки – симптомы – в работах испытуемых разных психологических возрастов могут быть расценены по-разному.

Сравнительные методы исследования очень значимы для психологии развития, среди них – близнецовый, сравнение нормы и патологии, кросс-культурный, биографический. *Близнецовый* метод исследует роль наследственности, среды и воспитания в психическом развитии личности. *Сравнение* психического развития детей *физически здоровых и детей, имеющих определенные отклонения* в состоянии анализаторов (слепых, глухих), детей с детским церебральным параличом остро ставит проблему нормы психического развития в разных детских возрастах. Изучение особенностей психического развития в осложненных, патологических морфофизиологических условиях дает не только новое знание о самих больных детях (что немаловажно для организации квалифицированной помощи им, адекватного процесса образования и воспитания), но и позволяет пересматривать саму постановку проблем в общей и возрастной психологии. Так, психология глухонемых детей – классическая область для изучения вклада речи и практической деятельности в развитие интеллекта.

Кросс-культурный метод исследования предполагает сравнение и выявление особенностей психического развития подрастающего поколения в различающихся культурах: в условиях культуры европейского типа и восточной культуры, культуры современного технологического общества и так называемого традиционного общества и т.д. Человеку, принадлежащему к тому или иному обществу, свойственно воспринимать некоторые модели развития

как некую естественную безусловную норму. Кросс-культурное сравнение дает возможность по-новому посмотреть на очень привычные вещи.

Социометрические методики дают дополнительную информацию о характере взаимоотношений, складывающихся между членами группы, – в детском саду, школьном классе, рабочем коллективе. Показатели наличия и количества «лидеров», «звезд» и «изгоев», взаимности выборов, сплоченности группы, используемые при составлении социограммы, представляют «картину» взаимоотношений, однако не раскрывают причин сложившейся ситуации.

Схема организации эмпирического исследования

Существенное значение для возрастной психологии имеет схема организации (построения) эмпирического исследования. Наиболее специфичен по отношению к задачам возрастной психологии метод срезов. *Метод срезов* в целом представляет собой констатацию (измерение) состояния объекта на разных этапах его развития. Срезное исследование может быть организовано двумя способами: по принципу так называемых поперечных или продольных срезов. При поперечных срезах сравнение людей разного возраста можно провести одновременно. Подбираются группы испытуемых различающегося возраста и проводится сопоставление их результатов (например, сравнивают, как дети шести-, восьми- и десятилетнего возраста понимают скрытый смысл пословиц). По данным исследования строится усредненная кривая, которая наглядно демонстрирует картину совершенствования изучаемого процесса – улучшения понимания скрытого смысла пословиц с возрастом. При этом остается неизвестным, почему, за счет каких механизмов это происходит.

Метод продольных срезов (лонгитюдное исследование, лонгитюд, «длинник») нацелен на прослеживание изменения психологических качеств у *одних и тех же людей* на протяжении длительного времени.

Для некоторых областей возрастной психологии лонгитюдный план исследования имеет особую ценность, в частности для геронтопсихологии. Так, многие психологи сомневаются в окончательности выводов относительно эффекта старения в интеллектуальной сфере, которые сделаны срезным методом, путем сравнения результатов решения интеллектуальных задач людьми 20, 40 и 70 лет. Испытуемые, принадлежащие к старшей группе, помимо возраста, отличаются массой других характеристик: показателями здоровья, уровнем и качеством полученного образования, мотивацией участия и т.п.

Вариантом лонгитюда является *биографический метод*. Это может быть анализ биографий великих людей (таких, как Данте, Ганди или Фрейд) и реконструирование биографий обычных людей разного пола и возраста, расовой, этнической и профессиональной принадлежности на основе их интервьюирования. Этот метод предполагает изучение биографий с целью отыскания каких-то устойчивых, закономерных характеристик развития, например показателей предсказуемости развития или периодов кризисов и переходов. Для изучения жизненного пути личности используется ряд приемов биографического метода.

Индивидуальная кривая развития, построенная с помощью лонгитюдного метода, точнее обозначает переломные точки, моменты качественных сдвигов, хотя внутренние причины, лежащие в основе поведенческих феноменов, по-прежнему остаются скрытыми.

Важен продуманный выбор плана и метода сбора данных в зависимости от цели исследования. Современные работы по психологии развития обычно проводятся с использованием целого комплекса исследовательских методов.

Тема 2. Исторический очерк становления психологии развития как науки.

Становление возрастной психологии и психологии развития как самостоятельной области психологической науки. Зарождение идей о развитии психики в работах древнегреческих ученых Гераклита, Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля. Разработка вопросов развития личности, обучения и воспитания в период Средневековья и в эпоху Возрождения (Э. Роттердамский, Р. Бэкон, Я. Коменский). Обсуждение проблемы взаимодействия факторов наследственности и среды и их влияния на психическое развитие в исследованиях фило-

софтов и психологов Нового времени Р. Декарта, Б. Спинозы, Дж. Локка, Д. Гартли, Ж.Ж. Руссо. Нативизм и эмпиризм как крайние позиции в понимании детерминации развития человека. Возникновение во второй половине XIX в. объективных предпосылок для выделения детской психологии как самостоятельной отрасли психологической науки (потребности общества в новой организации системы образования; прогресс идеи развития в эволюционной биологии; разработка объективных методов исследования в психологии). Работа В. Прейера «Душа ребенка» (1882) и ее роль для становления возрастной (детской) психологии.

Начало систематического изучения детского развития. Роль учения Ч. Дарвина для развития возрастной психологии. Биогенетический закон (Э. Геккель и Ф. Мюллер) и его опровержение (А.Н. Северцов и И.И. Шмальгаузен). С. Холл и первая цельная теория психического развития в детстве. Первые периодизации психического развития ребенка.

Создание педологии – специальной науки о детях, концентрирующей все знания о развитии ребенка из других научных областей (педагогике, медицине, биологии, социологии и т.д.).

История становления и развития российской возрастной психологии и психологии развития во второй половине XIX – начале XX в. Идеи гуманизации воспитания и развития ребенка в художественной литературе (Л.Н. Толстой, С.Т. Аксаков и др.). Зарождение представлений о комплексном изучении развития ребенка (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Д. Юркевич, Н.Х. Вессель). Научное оформление основных принципов и положений возрастной и педагогической психологии как самостоятельных научных дисциплин (изучение общих законов, закономерностей детского развития и индивидуальных различий между детьми; выяснение значения природных предпосылок и возможностей воспитания; разработка методов познания, учитывающих специфику психики ребенка). Формирование двух типов исследования: наблюдения родителей за своими детьми (дневники развития ребенка) и наблюдения ученых за детским развитием (по определенной программе). Изучение взаимосвязи психического и физического развития ребенка, анализ условий правильной организации умственного труда и становления познавательной деятельности, путей нравственного формирования личности (работы П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, И.А. Сикорского, Н.Н. Ланге и др.). Внедрение эксперимента в область психологии. Развитие генетического подхода. Основные принципы детского развития и подходы к их изучению. Объединение идей педагогики и психологии. Зарождение российской педологии. Внедрение метода естественного эксперимента (А.Ф. Лазурский). Применение тестирования в возрастной психологии. Пути формирования всесторонне развитой личности и совершенствования научных основ системы обучения как основные направления научного исследования детей в начале 20 века.

Становление возрастной психологии как самостоятельной области психологической науки

В психологических учениях прошлых эпох (в период античности, в Средние века, в эпоху Возрождения) уже были поставлены многие важнейшие вопросы психического развития детей.

В работах древнегреческих ученых **Гераклита, Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля** рассматривались условия и факторы становления поведения и личности детей, развития их мышления, творчества и способностей, сформулирована идея гармоничного психического развития человека.

В период Средневековья, с III по XIV в., большее внимание уделялось формированию социально адаптированной личности, воспитанию требуемых качеств личности, исследованию познавательных процессов и методов воздействия на психику.

В эпоху Возрождения (**Э. Роттердамский, Р. Бэкон, Я. Коменский**) на первый план вышли вопросы организации обучения, преподавания на основе гуманистических принципов, с учетом индивидуальных особенностей детей и их интересов.

В исследованиях философов и психологов Нового времени **Р. Декарта, Б. Спинозы, Дж. Локка, Д. Гартли, Ж.Ж. Руссо** обсуждалась проблема взаимодействия факторов наследственности и среды и их влияния на психическое развитие. Наметились две крайние по-

зиции в понимании детерминации развития человека, которые обнаруживаются (в той или иной форме) и в работах современных психологов:

1) *нативизм* (обусловленность природой, наследственностью, внутренними силами), представленный идеями Руссо;

2) *эмпиризм* (решающее влияние обучения, жизненного опыта, внешних факторов), берущий начало в работах Локка.

Постепенно знания об этапах становления психики ребенка, о возрастных характеристиках расширялись, но ребенок по-прежнему рассматривался как довольно *пассивное существо*, податливый материал, который при умелом руководстве и обучении взрослого мог быть трансформирован в любом желательном направлении.

Во второй половине XIX в. сложились *объективные предпосылки* для выделения детской психологии как *самостоятельной отрасли психологической науки*. Среди важнейших факторов – потребности общества в новой организации системы образования; прогресс идеи развития в эволюционной биологии; разработка объективных методов исследования в психологии.

Требования педагогической практики были осознаны в связи с развитием всеобщего обучения, которое стало потребностью общественного развития в новых условиях промышленного производства. Педагогам-практикам понадобились обоснованные рекомендации относительно содержания и темпа обучения больших групп детей, оказались нужны методики обучения в группе. Были поставлены вопросы об этапах психического развития, его движущих силах и механизмах, т.е. о тех закономерностях, которые нужно учитывать при организации педагогического процесса.

Внедрение идеи развития. Эволюционная биологическая теория Ч. Дарвина привнесла в область психологии новые постулаты – об адаптации как главной детерминанте психического развития, о генезисе психики, о прохождении ею в своем развитии определенных, закономерных этапов.

Физиолог и психолог **И.М. Сеченов** развивал идею перехода внешних действий во внутренний план, где они в преобразованном виде становятся психическими качествами и способностями человека, – идею интериоризации психических процессов. Сеченов писал, что для общей психологии важным, даже единственным, методом объективного исследования является именно метод генетического наблюдения.

Появление новых объективных и экспериментальных методов исследования в психологии. Метод интроспекции (самонаблюдения) был неприменим для исследования психики маленьких детей.

Немецкий ученый, дарвинист **В. Прейер** в книге «*Душа ребенка*» (1882) представил результаты своих ежедневных систематических наблюдений за развитием дочери от рождения до трех лет; он пытался тщательно проследить и описать моменты возникновения познавательных способностей, моторики, воли, эмоций и речи. Прейер наметил последовательность этапов развития некоторых сторон психики, сделал вывод о значимости наследственного фактора. Им был предложен примерный образец ведения дневника наблюдений, намечены планы исследований, обозначены новые проблемы (например, проблема взаимосвязи различных сторон психического развития).

Заслуга Прейера, который считается основателем детской психологии, состоит во введении метода объективного научного наблюдения в научную практику изучения самых ранних этапов развития ребенка.

Метод эксперимента, разработанный **В. Вундтом** для изучения ощущений и простейших чувств, оказался чрезвычайно важным для детской психологии. Вскоре была открыта доступность для экспериментального исследования и других, гораздо более сложных областей психического, таких, как мышление, воля, речь. Идеи исследования «психологии народов» с помощью анализа продуктов творческой деятельности (изучения сказок, мифов, религии, языка), выдвинутые Вундтом позже, также обогатили основной фонд методов возрастной психологии и открыли ранее недоступные возможности исследования детской психики.

Начало систематического изучения детского развития

Первые концепции психического развития детей возникли под влиянием закона эволюции Ч. Дарвина и так называемого биогенетического закона.

Биогенетический закон, сформулированный в XIX в. биологами Э. Геккелем и Ф. Мюллером, основан на принципе рекапитуляции (повторяемости). Он гласит, что историческое развитие вида отражается в индивидуальном развитии организма, принадлежащего к данному виду. *Индивидуальное развитие организма (онтогенез) является кратким и быстрым повторением истории развития ряда предков данного вида (филогенеза)*. Это повторение никогда не бывает полным, но этапы внутриутробного развития индивида в основном воспроизводят этапы истории происхождения организма. Об истории развития организма человека свидетельствуют, например, атавизмы, возникающие на разных этапах эмбрионального генеза, – жаберные щели, волосяной покров.

Позже российские биологи А.Н. Северцов и И.И. Шмальгаузен доказали, что даже на уровне биологии происходит не простое воспроизведение исторической последовательности стадий, но их качественное перестраивание.

Однако в свое время принцип рекапитуляции оказал значительное влияние на идею развития в психологии. Под ее влиянием американский ученый С. Холл (1844–1924) создал первую цельную теорию психического развития в детстве. Холл занялся изучением детской психики, отвечая на общественный запрос по реорганизации школы и системы воспитания в США. Для этого он использовал метод анкетирования, разработав опросники для учителей, родителей и самих детей-подростков. Ученого интересовало, как дети представляют себе окружающий мир, какие чувства испытывают в различных ситуациях, каковы их ранние воспоминания, как они относятся к другим людям.

Холл собрал и статистически обработал тысячи анкет. Он также анализировал детские игры, страхи, речь, сравнивал рисунки современных ему детей и древнюю наскальную живопись. На основании всех этих материалов он попытался «реконструировать» целостную картину психической жизни детей разных возрастов, используя упомянутый выше принцип рекапитуляции. Холл обнаружил *черты сходства* в развитии конкретного ребенка и в развитии человечества в прошлые эпохи (в социогенезе). Игры детей он истолковывал как атавизм, остаточное явление, оживание прошлого в настоящем. Так, игры с песком – это возврат к пещерной стадии в истории человечества, к периоду первоначального собирательства и выкапывания корней. Игры детей 5–12 лет напоминали Холлу охотничьи инстинкты первобытных людей; игры подростков соотносились им с воспроизведением образа жизни индейских племен, стадией обмена.

По мнению Холла, последовательность стадий психического развития заложена генетически (преформирована); биологический фактор, созревание инстинктов – основной в детерминации смены форм поведения. Отсюда был сделан закономерный вывод для педагогической практики: поскольку отменить врожденные предрасположения невозможно, нужно создать условия, чтобы ребенок без задержек прошел от анимистической стадии до стадии, соответствующей развитию современного человечества, и «изжил» все пережитки прошлого. Этот переход от одной стадии детства к другой помогают осуществить игры характерного, заданного рекапитуляцией, содержания. Так биогенетические представления стали теоретической основой *скаутинга* как системы воспитания детей и подростков.

С. Холлу принадлежит идея создания педологии – специальной науки о детях, концентрирующей все знания о развитии ребенка из других научных областей (педагогике, медицине, биологии, социологии и т.д.) Педология активно развивалась в течение нескольких десятилетий, ориентируясь на практические нужды системы образования.

Собственно концептуальные положения Холла вызвали критику многих психологов, которые подчеркивали, что сам его метод сбора данных был субъективен, аналогии между эволюцией общества и индивидуальным развитием поверхностны и несостоятельны; отношения ребенка с окружающей действительностью принципиально отличаются от борьбы за существование взрослого первобытного человека.

Однако теория С. Холла стала первой широко известной концепцией детского развития, пробудившей интерес и у других исследователей. Значение работ Холла состоит в том, что это был поиск закона, логики развития; была сделана попытка показать, что между историческим, социальным и индивидуальным развитием человека существует определенная взаимосвязь, установление точных параметров которой до сих пор остается задачей для ученых.

История становления и развития российской возрастной психологии во второй половине XIX– начале XX в.

Начальные этапы становления возрастной и педагогической психологии в России также относятся ко второй половине XIX в.

Для *российской культуры* дореволюционного периода была органична идея гуманизма, идея интереса к внутреннему миру человека, в том числе ребенка (достаточно вспомнить «Детство», «Отрочество», «Юность» Л.Н. Толстого, «Детские годы Багрова внука» С.Т. Аксакова и многое другое). Политические и экономические реформы 60-х гг. XIX в., подъем культурной и научной жизни, всплеск интереса к просвещению и надежд, связанных с образованием, привели к осознанию необходимости построения научной теории воспитания и обучения. Постоянным вниманием в отечественной психологии пользовались проблемы формирования нравственного мира личности.

Ученые этого периода **Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Д. Юркевич, Н.Х. Вессель** подняли вопрос о широком комплексном междисциплинарном (психологическом, физиологическом, медицинском и др.) изучении ребенка и научных основах руководства его развитием. Н.И. Пирогов первым обратил внимание на то, что дело воспитания имеет не прикладной, а философский смысл – воспитания человеческого духа, Человека в человеке. Он настаивал на необходимости признания, понимания и изучения своеобразия детской психологии. Детство имеет свои законы, и их надо уважать: «Если дети не имеют ни силы, ни способностей нарушать законы нашей жизни, то и мы не имеем права безнаказанно и произвольно ниспровергать столь же определенные законы мира детей». Был дан мощный толчок изучению возрастных особенностей детей, выявлению условий и факторов, обуславливающих детское развитие.

В этот период были сформулированы принципиальные положения возрастной и педагогической психологии как самостоятельных научных дисциплин, обозначены проблемы, которые должны быть исследованы, чтобы поставить педагогический процесс на научную почву. Среди важнейших направлений: изучение общих законов, закономерностей детского развития и индивидуальных различий между детьми; выяснение значения природных предпосылок и возможностей воспитания; разработка методов познания, учитывающих специфику психики ребенка.

В 70–80-х гг. XIX в. складываются два типа исследований: наблюдения родителей за своими детьми (дневники развития ребенка) и наблюдения ученых за детским развитием (по определенной программе). Проводится изучение взаимосвязи психического и физического развития ребенка, анализ условий правильной организации умственного труда и становления познавательной деятельности, путей нравственного формирования личности (работы **П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, И.А. Сикорского, Н.Н. Ланге** и др.).

Наряду с изучением общих закономерностей детского развития шло накопление материала, помогающего понять траектории развития отдельных сторон психической жизни: памяти, внимания, мышления, воображения. Особое место отводилось наблюдениям за развитием детской речи, оказывающей влияние на формирование различных сторон психики. Важные данные были получены в результате изучения физического развития детей (**И. Старков**). Делались попытки определить психологические особенности мальчиков и девочек (К.В. Ельницкий).

Широкий интерес к изучению ребенка и к научному обоснованию педагогических воздействий положительно сказался на развитии общей психологии. Задача изучения детской психики исключала самонаблюдение как главный способ познания, требовала новых мето-

дов исследования, стимулировала внедрение эксперимента в область психологии. Использование эксперимента в условиях обучения, впервые предпринятое И.А. Сикорским в 1879 г., сначала не получило широкого отклика в российской науке. Но с образованием психологических лабораторий начиная с середины 1880-х годов эксперимент стал полноправным методом отечественной психологии.

Значительное развитие в науке получил *генетический подход*. «Понятие развития, – отмечал П.Ф. Каптерев, – в настоящее время играет весьма видную роль в науке, всюду изучают развитие существ и явлений; без понимания истории развития представляется невозможным правильно и глубоко понять самое явление, природу существ. По отношению к воспитанию детей признается та же истина: чтобы с успехом воздействовать на детей, укреплять их силы, нужно предварительно знать историю их развития».

Знание психологии ребенка, происхождения и первоначального развития психики стало рассматриваться как неопределимое средство познания человека и решения основополагающих философских вопросов. Накопление фактов об особенностях детского развития поставило вопрос о нормах общего развития ребенка, о законах, управляющих этим развитием.

Были сформулированы *общие положения о главных чертах детского развития*:

1) Развитие совершается постепенно и последовательно. В целом оно представляет собой непрерывное поступательное движение вперед, но не является прямолинейным, допускает отклонения от прямой линии и остановки.

2) Между духовным и физическим развитием существует неразрывная связь. Такая же неразрывная связь существует между умственной, эмоциональной и волевой деятельностью, между умственным и нравственным развитием. Правильная организация воспитания и обучения предусматривает гармоническое, всестороннее развитие.

3) Отдельные телесные органы и различные стороны психической деятельности участвуют в процессе развития не все сразу, скорость их развития и энергия не одинаковы.

4) Развитие может идти средним ходом, может ускоряться и замедляться в зависимости от целого ряда причин.

5) Развитие может останавливаться и принимать болезненные формы.

6) Нельзя делать ранних прогнозов о будущем развитии ребенка. Специальный талант должен опираться на широкое общее развитие.

7) Нельзя искусственно форсировать детское развитие надо дать каждому возрастному периоду «изжить» себя.

Появились пособия по организации исследования развития ребенка, рекомендации по уходу за здоровым и больным ребенком, общие руководства по воспитанию и обучению в семье и в школе, основанные на широком использовании данных о физическом, умственном, эмоциональном, волевом и духовном детском развитии.

Конец XIX в. отмечен наметившимся стремлением психологов и педагогов объединить свои усилия в реальной практике школьной жизни. «Первые являются обладателями тонких приемов исследования при полном отсутствии исследуемого материала, а вторые – богаты материалом, но без ясного осознания, как надо его оценивать», – писал о необходимости сотрудничества специалистов **А.П. Нечаев**.

К началу XX в. русская возрастная и педагогическая психология вошла в тесный контакт с мировой психологической наукой. Русские ученые регулярно следили за развитием научной мысли на Западе, совершенствовали свое экспериментальное мастерство в зарубежных лабораториях, многие иностранные работы переводились на русский язык, реферировались и рецензировались в русских журналах. В свою очередь, труды русских ученых стали публиковаться в зарубежных изданиях (исследования И.А. Сикорского, А.П. Нечаева и др.). Русские ученые активно включились в исследование проблем, волновавших ученых и общественных деятелей во всем мире.

Развитие возрастной психологии в России с начала XX в. прочно встало на научные основы, исследования в этой области заняли ведущее место в русской психологической и педагогической науке. В разработку этих проблем включились ученые разных специальностей,

лучшие русские умы, выдающиеся теоретики и организаторы науки, пользовавшиеся большим авторитетом, в частности **В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт, И.П. Павлов** и др. Сформировалась целая плеяда русских психологов, активно занявшихся теоретическими и организационными вопросами изучения детского развития и построения научных основ воспитания и обучения. В их числе П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн, Н.Е. Румянцев, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др.

По их инициативе стали создаваться специализированные научные центры, обеспечивающие научно-исследовательскую и просветительскую деятельность и подготовку кадров для них. Развернулась интенсивная теоретическая, методологическая и научно-организационная деятельность. Получили распространение небольшие лаборатории, кружки, кабинеты по изучению детей при некоторых учебных заведениях и т.п.

Было налажено издательское дело. В XX в. значительно возросло число публикаций по возрастной и педагогической психологии. Работали съезды и конференции, на которых обсуждались проблемы детской и педагогической психологии. В результате творческих поисков было осознано первостепенное значение теории и вместе с тем оценена важная роль накопления научно-достоверных фактов, полученных с помощью объективных методов.

Был сделан существенный вклад в разработку методов исследования как важнейшего условия перехода возрастной и педагогической психологии в разряд самостоятельных научных дисциплин. Получил развитие *метод наблюдения*, в частности метод «дневников»; были предложены программы и планы наблюдения за поведением и психикой ребенка. *Метод эксперимента* вводился в практику эмпирических исследований; специально для детской психологии предназначался *естественный эксперимент* (А.Ф. Лазурский). Тщательно обсуждались возможности *метода тестов*. Разрабатывались и другие методы. Существенное дополнение к сведениям о психологических особенностях детей давали результаты анализа художественных произведений.

Основные направления исследований того времени – *пути формирования всесторонне развитой личности и совершенствования научных основ системы обучения*. В начале XX в. на передний план выдвинуты фундаментальные проблемы образования, которые были поставлены в тесную связь с общественными преобразованиями, с необходимостью социальных перемен. После Октябрьской революции вся наука, в том числе возрастная (детская) психология, стала развиваться на новой методологической марксистской основе.

Краткий обзор исторического развития возрастной психологии на рубеже XIX–XX вв. в России не претендует на полноту картины, но все же позволяет представить существовавший тогда огромный научный и общественный интерес к проблемам психического развития.

Тема 3. Категория развития. Теории психического развития.

Категория развития как ключевое понятие возрастной психологии. Специфика понимания развития в естественных и гуманитарных науках. Соотношение понятий «развитие», «рост» и «созревание». Подходы к пониманию соотношения данных понятий. Развитие как процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему. Рост – количественный аспект процессов развития. Созревание как психофизиологический процесс последовательных возрастных изменений в центральной нервной системе и других системах организма, обеспечивающий условия для возникновения и реализации психических функций и накладывающий определенные ограничения. Виды развития: эволюционное и революционное; эволюционное и инволюционное. Филогенетическое и онтогенетическое развитие. Функциональное развитие. Эмбриогенез и развитие психики. Нормативное и индивидуальное развитие психики. Соотношение понятий «норма» и «возрастной норматив»; «норма» и «отклонение». Подходы к определению нормы возрастного развития. Понятие психологического возраста.

Изучение детского развития в психоанализе. Роль раннего детского опыта в формировании зрелой личности. Развитие как адаптация. Специфика изучения развития в бихевио-

ризме. Развитие как научение и приобретение позитивного опыта. Формирование навыков как основа воспитания и развития ребенка. Гуманистические взгляды на процесс психического развития. Взаимодействие процессов идентификации и обособления в формировании личности. Развитие как единство процессов аккомодации и адаптации в теории Ж.Пиаже. Когнитивный подход к пониманию психического развития человека. Развитие психики как процесс формирования высших психических функций и усложнения системной организации психики (культурно-исторический подход Л.С. Выготского). Деятельностный подход к пониманию развития психики человека.

Категория развития в психологии.

Ключевое понятие возрастной психологии – понятие «развитие». Развитие – процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественно-го состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему. Развитие психики – закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Рост – количественный аспект процессов развития. Главное отличие *развития* от *роста*: рост сводится к количественным изменениям, а развитие характеризуется качественными преобразованиями, появлением новообразований, новых механизмов, процессов, структур.

Важно различать понятия развитие и созревание. Созревание для целого ряда зарубежных теорий возрастной психологии – важнейший фактор развития, причинно обуславливающий те или иные достижения.

Современная отечественная психология развития рассматривает *созревание* как психофизиологический процесс последовательных возрастных изменений в центральной нервной системе и других системах организма, *обеспечивающий условия* для возникновения и реализации психических функций и накладывающий определенные ограничения. С понятием созревания, зрелости связан один из основных принципов возрастной физиологии – *принцип гетерохронности развития*, который фиксирует то обстоятельство, что разные мозговые системы и функции созревают с разной скоростью и достигают полной зрелости на разных этапах индивидуального развития. Это означает, в свою очередь, что каждый возрастной этап имеет свою неповторимую психофизиологическую структуру, в значительной степени определяющую потенциальные психологические возможности данного возраста.

Выделен ряд особенностей процесса развития, важных для психологии и педагогики:

1) *тенденция к качественному изменению* и переходу на более совершенные уровни функционирования;

2) *необратимость развития* (обратное развитие как полное восстановление того, что было раньше, невозможно);

3) *обязательное сочетание, включение элементов прогресса и регресса* (прогрессивное развитие как выбор одного из направлений развития оставляет нереализованными многие другие);

4) *неравномерность развития* (периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений);

5) *зигзагообразность развития* (связана с формированием принципиально новых структур, которые на начальных этапах функционирования работают в некоторых отношениях хуже, чем старые, – например, при переходе от ползания к ходьбе ребенок перемещается в пространстве медленнее и иногда с ущербом для своего здоровья);

6) *переход стадий развития в уровни* (с появлением новой, более высокой стадии предыдущие не исчезают, а сохраняются в качестве одного из иерархических уровней новой системы);

7) *тенденция к устойчивости* (успешное развитие невозможно без сильной консервативной тенденции).

Различают несколько видов психического развития: филогенетическое, онтогенетическое, функциональное.

Филогенез психики – становление структур психики в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества.

Онтогенез психики – формирование психических структур в течение жизни отдельного индивида.

В возрастной психологии проявляется все больший интерес к развитию психики человека во внутриутробном периоде, в период эмбрионального развития (от зародыша до рождения). В настоящее время пренатальное развитие, эмбриогенез психики рассматривается как своеобразный адаптационный период, в течение которого происходит приспособление организма к окружающей среде и даже создаются некоторые предпосылки усвоения той или иной культуры (например, предпосылки усвоения родного языка и эмоциональные предпочтения).

Функционалгенез, функциональноеразвитие психики – развитие психических функций; возникновение нового уровня решения интеллектуальных, перцептивных, мнемических и других задач, процесс овладения новыми умственными действиями, понятиями и образами. Функционалгенез психики – составная часть онтогенетического становления психических процессов человека.

Различают также нормативное психическое развитие и индивидуальное. Нормативность развития предполагает, что речь идет об общем, присущем большинству людей данного возраста характере изменений. В некоторых случаях о норме говорят как об идеале, наивысшем из возможных уровне психологического, личностного развития. Индивидуальное развитие связано с вариативностью нормы, с выявлением уникальности личности, с указанием на своеобразии некоторых ее способностей.

Важнейшее понятие психологии развития – психологический возраст. Он определяется как стадия развития индивида в онтогенезе – объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная. В зависимости от метода периодизации, от избранного основания (единицы периодизации) в разных психологических школах выделяют отличающиеся психологические возрасты.

Проблема детерминации психического развития. Теории психического развития.

Вопрос о детерминации (причинной обусловленности) психического развития первоначально был поставлен еще в философии. Длительную историю имеет спор о том, какие факторы (движущие силы) – биологические (внутренние, природные, связанные с наследственностью) или социальные (внешние, культурные, средовые) – играют в развитии важнейшую роль. Традиционно выделяют две крайние точки зрения на обусловленность развития – природой (наследственностью) или средой (воспитанием, обучением).

Природная позиция – нативизм – связывается с именем французского философа Ж.Ж. Руссо (1712–1778), который считал, что существуют естественные законы развития, и дети нуждаются лишь в минимальном влиянии со стороны взрослых. В биологии существовало направление, которое трактовало развитие как развертывание некоей заранее предусмотренной (преформированной) биогенетической программы, ее воплощение в реальном процессе жизни. Преформизм – учение, в котором организм рассматривается как «биологическая матрешка», заключающая в себе зародыши всех последующих поколений, и поэтому ничего нового в нем появиться не может, не нужно ни совершенствования, ни эволюции. Нативисты-преформисты в психологии считали, что знания и навыки заложены в самой структуре организма человека, поэтому их репертуар носит врожденный характер и, следовательно, наследственность – определяющий фактор. В этом случае развитие приравнивается к процессам созревания и роста, к реализации наследственной программы поведения, что происходит в большей мере независимо от воспитания, обучения, сознательной деятельности человека и общества. Итак, такой тип развития, когда уже в самом начале predeterminedены те стадии, которые пройдет явление, и тот конечный результат, которого явление достигнет, называют преформированным. К преформированному типу относится, например, эмбриональное (внутриутробное) развитие организма. И в психологии также были предприняты попытки

представить психическое развитие ребенка в целом как преформированное (концепция С. Холла).

Напротив, английский философ **Дж. Локк** (1632–1704) утверждал, что новорожденный ребенок подобен *tabularasa* (чистой доске) и поэтому обучение и жизненный опыт, а отнюдь не врожденные факторы имеют самое важное значение в его развитии.

В биологии учение о развитии путем последовательных новообразований, когда путь развития не предопределен заранее, называется *эпигенезом*. В философии и психологии эта позиция представлена направлениями *эмпиризма и сенсуализма*. Ход биологической эволюции, историческое развитие общества представляют собой примеры *непреформированного* типа развития.

Современные исследователи пытаются раскрыть характер процесса развития, объединив представление о некотором общем конечном пункте развития и вариативных путях его достижения. Часто в качестве метафоры для обозначения процесса развития используют понятие «эпигенетический ландшафт», предложенное эволюционным биологом К. Уоддингтоном (1957). Развивающийся организм сравнивается с шаром, катящимся вниз с горы. Пространственное расположение холмов и впадин (ландшафт), по которым он может катиться, отображает возможные естественные пути развития и одновременно ограничения траектории движения. Кроме того, некоторое событие в окружающей среде может привести к изменению курса шара, который попадет теперь уже в более глубокую впадину, которую труднее преодолеть, чем мелкую. Самый важный принцип развития, который иллюстрирует метафора, состоит в том, что один и тот же результат может быть достигнут разными путями, более быстро или более медленно.

Оригинальный взгляд на характер психического развития ребенка предложил Л.С. Выготский. По его мнению, детское развитие должно быть названо *непреформированным* в том смысле, что отсутствует предопределенность снизу, т.е. наследственная программа, диктующая содержание, формы и уровень достижений. Но это все же особый процесс развития, который *детерминирован сверху – идеальными формами*: историческими условиями, уровнем материальной и духовной культуры общества, формами практической и теоретической деятельности, которые существуют в обществе на данном этапе. А.Н. Леонтьев говорил по этому поводу, что конечные формы детского развития, которое происходит в форме усвоения социальных образцов, идеальных форм, *не даны*, но «*заданы* в объективных явлениях окружающего мира».

Тема 4. Источники, движущие силы, условия и закономерности психического развития.

Биологизаторский и социологизаторский подходы к пониманию психического развития человека. Факторы развития и условия развития: соотношение понятий. Основные факторы психического развития: биологический (наследственность, особенности протекания внутриутробного развития и т.п.), социальный (среда) и собственная активность человека. Роль каждого из факторов на различных этапах онтогенеза. Реальность предметного мира, реальность образно-знаковых систем, природная реальность, реальность социального пространства как условия психического развития человека (по В.С. Мухиной). Предпосылки развития психики ребенка.

Закономерности психического развития: неравномерность и гетерохронность развития; наличие сензитивных периодов в развитии; Кумулятивность психического развития; сочетание в процессе развития двух противоречивых и взаимосвязанных тенденций: дифференциации и интеграции психических состояний и свойств. Наличие противоречий между ранее достигнутым и новым как движущая сила психического развития. Понятие ведущей деятельности и ее роль в психическом развитии ребенка. Соотношение ведущих деятельностей и возрастных периодов. Социальная ситуация развития. Понятие психических новообразований. Виды новообразований. Механизм психического развития.

Факторы психического развития.

Факторы психического развития - это ведущие детерминанты развития человека. Ими принято считать *наследственность, среду и активность развития*. Действие фактора наследственности проявляется в индивидуальных свойствах человека и выступает в качестве предпосылок развития, а действие фактора среды (общества) - в социальных свойствах личности, а фактора активности - во взаимодействии двух предшествующих.

О действии наследственности говорят следующие факты: свернутость инстинктивной деятельности младенца, длительность детства, беспомощность новорожденного и младенца, которая становится обратной стороной богатейших возможностей для последующего развития. Йеркс, сравнивая развитие шимпанзе и человека, пришел к выводу, что полная зрелость у самки наступает в 7-8 лет, а у самца в 9 - 10 лет. В то же время предельный возраст шимпанзе и человека примерно равный. М.С. Егоров и Т.Н. Марютина, сопоставляя значение наследственного и социального факторов развития, подчеркивают: «Генотип содержит в себе прошлое в свернутом виде, во-первых, информацию об историческом прошлом человека, во-вторых, связанную с этим программу его индивидуального развития». Генотипические факторы *типизируют* развитие, т.е. обеспечивают реализацию видовой генотипической программы. Именно поэтому вид *homo sapiens* обладает способностью к прямохождению и речевой коммуникации, универсальностью руки и прямохождением.

Вместе с тем генотип индивидуализирует развитие. Генетиками установлен огромный полиморфизм, определяющий индивидуальные особенности людей, Количество потенциальных вариантов человеческого генотипа составляет 3×10^6 , а количество живших на земле людей всего 7×10^{10} . Получается, что каждый человек - это уникальный генетический эксперимент, который никогда не будет повторен.

Для того чтобы подчеркнуть значение среды как фактора развития психики, обычно говорят: личностью не рождаются, но становятся. В связи с этим уместно вспомнить теорию конвергенции В.Штерна, согласно которой душевное развитие - это результат схождения внутренних данных с внешними условиями развития. Поясняя свою позицию, В. Штерн писал: «Духовное развитие не есть простое выступление прирожденных свойств, но и не простое выступление приобретенных свойств, а результат конвергенции внутренних данных с внешними условиями развития. Ни о какой функции, ни о каком свойстве нельзя спрашивать: «Происходит ли оно извне или изнутри?», а нужно спрашивать: «Что в нем происходит извне? Что изнутри?». Да, ребенок - это биологическое существо, но благодаря воздействию социальной среды он становится человеком».

В то же время вклад каждого из этих факторов в процесс психического развития до сих пор не определен. Пока что ясно то, что степень детерминированности различных психических образований генотипом и средой оказывается различной. При этом проявляется устойчивая тенденция: чем «ближе» психическая структура к уровню организма, тем сильнее уровень ее обусловленности генотипом. Чем дальше она от него и ближе к тем уровням организации человека, которые принято называть личностью, субъектом деятельности, тем слабее влияние генотипа и сильнее воздействие среды.

Исследования, проведенные на монозиготных близнецах, показывают, что влияние генотипа на рост, вес, интеллект и свойства личности всегда положительно, при этом мера этого влияния становится меньше по мере «удаления» исследуемого признака от свойств собственно организма. Влияние среды весьма неустойчиво, часть связей положительна, а часть - отрицательна. Это свидетельствует о большей роли генотипа в сравнении со средой, однако, не означает отсутствия влияния последней.

Третий фактор - активности. Активность может быть понята как условие и результат взаимодействия самой программы развития и среды, в которой это развитие осуществляется. В этой связи становятся понятными факты успешной реализации «дефектной» программы в скорректированной среде, способствующей усилению активности организма «в борьбе за выживание программы» и неуспешной реализации «нормальной» программы в неадекватной среде, что приводит к редукции активности.

Таким образом, активность может быть понята как системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды. Для понимания природы активности полезно вспомнить один из принципов развития - принцип устойчивого динамического неравновесия. «Процесс жизни, пишет Н.А. Бернштейн, есть не уравнивание с окружающей средой ..., а преодоление этой среды, направленной не на сохранение статуса или гомеостаза, а на движение в направлении родовой программы развития и самообеспечения». Динамическое неравновесие как внутри самой системы (человек), так и между системой и средой, направленное на «преодоление этой среды», и является источником активности.

Следовательно, в силу активности, выступающей в разных видах и формах, процесс взаимодействия среды и человека (ребенка) - это двусторонний процесс, являющийся причиной развития. Об уровне активности ребенка обычно судят:

- по реактивным действиям ребенка на внешние стимулы (произвольность, торможение, выражение желаний и потребностей);
- по тому, как простые одноактные движения (одергивает руки, кричит, поворачивает голову) превращаются в сложную деятельность: игру, рисование, учение;
- по мере овладения мыслительной деятельностью.

Активность ребенка выражается в подражательных (слова, игры, манера поведения), исполнительских (ребенок совершает действия, к которым его понуждает взрослый) и самостоятельных действиях.

Закономерности психического развития.

В психологической литературе по-разному рассматривается проблема закономерностей психического развития в онтогенезе. Остановимся на наиболее общих, признаваемых большинством авторов.

1. *Неравномерность и гетерохронность* развития. *Неравномерность* развития проявляется в том, что различные психические функции, свойства и образования развиваются не синхронно; каждая из них имеет свои стадии подъема, стабилизации и спада, т.е. развитию присущ колебательный характер. О неравномерности развития психической функции судят по темпу, направленности и длительности происходящих изменений.

Установлено, что наибольшая интенсивность колебаний (неравномерность) в развитии функций приходится на период их максимальных достижений. Чем выше уровень продуктивности в развитии, тем более выражен колебательный характер ее возрастной динамики. Этим объясняются резкие перепады в развитии, например, познавательных функций в подростковом и юношеском возрасте.

Гетерохронность развития означает разновременность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций. Гетерохронность означает избирательный характер развития структур и функций в соответствии с внешними и внутренними факторами и имеет важное общеприспособительное значение. По мнению П.К. Анохина гетерохронность является специальной закономерностью, состоящей в неравномерном развертывании наследственной информации. Он же различает внутрисистемную и межсистемную. Внутрисистемная гетерохронность проявляется в неодновременной закладке и различных темпах созревания отдельных фрагментов одной и той же функции, а межсистемная относится к закладке и темпам развития структурных образований, которые будут необходимы организму в разные периоды его постнатального развития. Например, вначале формируются филогенетически более древние анализаторы, а затем, более молодые.

Для правильного понимания гетерохронии важно иметь в виду значение и роль того или иного структурного образования или функции в жизнедеятельности человека. Э. Мейманом было показано: чем нужнее та или иная функция, тем раньше она развивается. Например, ребенок быстрее научается ориентироваться в пространстве, чем во времени. Значение и роль функции обуславливают и ее долговечность. Например, чувствительность человека к зеленому и желтому цветам после 50 лет почти или совсем не снижается, в то время как к синему неуклонно падает после 25 лет. По мнению Е.Ф. Рыбалко гетерохронность вы-

ступает в качестве дополнительного механизма регуляции индивидуального развития в различные периоды жизни человека, усиливаясь во время роста и инволюции.

Примером гетерохронии является одновременность старения различных видов цветовой чувствительности. С возрастом быстрее всего стареет чувствительность к синему и красному цветам и более стабильной с возрастом оказывается чувствительность к желтому, а также зеленому цветам (по Смигу). К межфункциональной гетерохронии относится несовпадение во времени достижений оптимума сенсорных и интеллектуальных, творческих способностей и социального развития, Сенсорное развитие достигает фазы зрелости в 18-25 лет (по Лазареву), интеллектуальные, творческие способности могут достигать в среднем своего оптимума гораздо позже - в 35 лет (по Леману), а личностная зрелость - в 50-60 лет. Все это создает благоприятные возможности для возрастного и индивидуального развития человека на протяжении всей его жизни.

В период роста быстрее всего развиваются именно те функции, которые имеют перво-степенное значение для становления других форм психики. Так, в раннем дошкольном детстве формируется ориентация в пространстве, а затем позже ребенок усваивает понятия о времени. В период старения гетерохрония обеспечивает сохранность и дальнейшее развитие одних функций за счет других, которые в это время ослабевают и эволюционируют. Осведомленность, словарный запас пожилого человека могут увеличиваться, в то время как психомоторика и сенсорно-перцептивные функции ухудшаются, если отсутствует их систематическая тренировка и они не включены в профессиональную деятельность;

2. *Наличие сензитивных периодов в развитии.* Сензитивный период развития - это период повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания.

Впервые содержание данного понятия дает Л.С. Выготский. Сензитивным он называет такой период, в котором определенные влияния оказывают чувствительное воздействие на весь ход развития, вызывая в нем или иные глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут оказаться нейтральными или даже оказать обратное влияние на ход развития. Сензитивные периоды совпадают с тем, что он называет «оптимальными сроками обучения».

Б.Г. Ананьевым сензитивность понималась «как временные комплексные характеристики коррелируемых функций, сенсibilизированных к определенному моменту обучения» и была следствием «действия созревания функций и относительной сформированности сложных действий, обеспечивающих более высокий уровень функционирования мозга». Периоды сензитивного развития ограничены во времени. Поэтому, если в ходе развития упущен сензитивный период развития той или иной функции, в дальнейшем потребуется гораздо больше усилий и времени для ее становления.

Н.С. Лейтес в статье «К проблеме сензитивных периодов в развитии человека» анализируя различные подходы к определению данного понятия, останавливается в качестве рабочего на определении Л.С. Выготского и считает, что «все этапы детства в широком значении этого слова сензитивны». Он описывает специфические возрастные особенности психического развития в дошкольника, младшего школьника, подростка, старшего школьника.

3. *Кумулятивность* психического развития означает, что результат развития каждой предшествующей стадии включается в последующую, трансформируясь при этом определенным образом. Такое накопление изменений подготавливает качественные преобразования в психическом развитии.

4. Психическое развитие включает в себя две противоречивые и взаимосвязанные тенденции - *дифференциацию и интеграцию* психических состояний и свойств. Дифференциация отражает действие одной из сторон развития структуры «от общего к частному, от форм однородно-простых, глобальных и целостных к формам разнородно-сложным и внутренне расчлененным» (Н.И. Чуприкова).

Интеграция отражает действие другой стороны развития, структуры связанной с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Интеграция характеризуется ростом связности частей и ростом определенности.

Тема 5. Понятие и структурные компоненты возраста. Возрастные кризисы.

Возраст как психологическая категория. Подходы к пониманию возраста в психологии. Структурные компоненты возраста. Хронологический возраст. Биологический возраст. Социальный возраст. Психический возраст. Субъективный возраст. Психологический возраст. Проблема несовпадения различных составляющих возраста.

Понятие возрастного кризиса. Соотношение литических и критических периодов развития. Признаки критических периодов (отсутствие четких границ, относительная трудно-воспитуемость ребенка, негативный характер развития). Нормативные возрастные кризисы. Особенности новообразований, формирующихся в литические и в критические периоды развития. «Зона актуального развития» и «зона ближайшего развития» ребенка, способы их диагностики.

Возраст как психологическая категория

Карандышев Ю.Н. рассматривает категорию возраста в следующих вариантах:

Хронологический возраст – возраст отдельного человека, начиная с момента его рождения и до конца жизни.

Хронологические возрасты сопоставимы в двух системах измерения: с Одной стороны, по абсолютной шкале времени (временное смещение) и, с другой, по тем психическим изменениям, которые приходят ко мне сейчас и пришли к нему тогда (возрастное соответствие).

Биологический возраст – возраст отдельного человека, получаемый путем соотнесения генетических, морфологических, физиологических и нейрофизиологических изменений, происходящих в его организме, с тем, что статистически нормально для данного хронологического возраста.

Социальный возраст – возраст, который измеряется путем соотнесения уровня индивида (с точки зрения овладения им определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для сверстников. Например, «вечный студент», «молодой профессор» и др.

Психический возраст – возраст, который определяется путем соотнесения уровня психического развития индивида (умственного, эмоционального, волевого) с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом.

Субъективный возраст – переживаемый индивидом возраст, имеющий внутреннюю систему отсчета. Возрастное самосознание зависит от напряженности событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности.

Психологический возраст – определенная эпоха, цикл или ступень развития, известный относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение.

Механизм психического развития. Возрастные кризисы

В психологии термин «механизм» довольно часто употребим в таких словосочетаниях как «психологический механизм», «физиологический механизм» при описании различных психологических явлений, их сущности. Вместе с тем, в психологических словарях не удалось обнаружить описания того значения, которое вкладывается в словосочетание «психологический механизм». В большом толковом словаре иностранных слов находим: «механизм - от гр. *teschane- орудие, сооружение*». В физическом значении: *устройство ...*, система тел (звеньев механизма), в которой *движение одного* или нескольких (ведущих) *вызывает движение остальных*. Второе значение (физ., хим.): *совокупность промежуточных состояний и процессов*, которые претерпевает какое-либо ... явление.

Как же устроено психическое развитие? Попытку его описания мы находим в трудах Л.С. Выготского, основоположника отечественной психологии развития. В работе «Пробле-

ма возраста» он рассматривает структуру и динамику возраста, где рассматривает «внутреннее строение процесса развития», его динамику. Под динамикой развития он понимает «совокупность всех тех законов, которыми определяется период возникновения, изменения и сцепления структурных новообразований каждого возраста».

Самым начальным и существенным моментом при общем определении динамики возраста является понимание отношений между личностью ребенка и окружающей его средой на каждой возрастной ступени.

К началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение Л.С. Выготский называет «*социальная ситуация развития*». Она представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода, и определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, его социальное бытие.

Социальная ситуация развития определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным. Результатом или продуктом возрастного развития является *новообразование*, изменение в сознании ребенка (*новое сознание*). Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней (позже А.Н. Леонтьев назовет ее ведущей), новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций. Если ребенок изменился коренным образом, то неизбежно должны перестраиваться и отношения с социальной действительностью. *Перестройка социальной ситуации развития и составляет главное содержание критических возрастов.*

Кризис представляет собой цепь внутренних значительных изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях, что всегда производит впечатление внутреннего кризиса.

Единицей изучения личности и среды является *переживание* как *единица сознания*. Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни.

Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту. При этом меняется и среда, т.е. *отношение ребенка к среде*. Иное начинает интересовать ребенка, если сознание понимает как отношение ребенка к среде.

Таким образом, Выготский описывает следующий механизм психического развития:

социальная ситуация развития (ССР) => взаимодействие ребенка со средой в общении и деятельности через переживание отношения к ним =>=>новообразование => новое сознание, перестройка ССР, кризис =>=> новая ССР ... (цикл повторяется)

Развитие как процесс характеризуется единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития. Критерием для определения конкретных эпох детского развития или возрастов являются новообразования, которые характеризуют сущность каждого возраста и определяют сознание ребенка. В некоторых возрастах развитие характеризуется медленным, эволюционным, или *литическим*, течением. Другие же возрасты характеризуются революционными изменениями. Это поворотные пункты в детском развитии, которые иногда принимают форму острого кризиса.

Л.С. Выготский выделяет три особенности протекания таких периодов:

1) *границы*, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени *неотчетливы*, наступает он незаметно, но имеет место *кульминационная точка*, в которой кризис достигает апогея;

2) трудновоспитуемость, дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения;

3) *негативный характер развития*; на передний план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Негативное содержание развития в переломные моменты - только обратная или теневая сторона *позитивных изменений личности*, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.

Последователи Л.С. Выготского - А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин - расширяют и обогащают описание механизма развития. А.Н. Леонтьев - через характеристику ведущей деятельности, как одного из центральных понятий механизма развития. Он считает, что *движущими силами развития* ребенка является *изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений*, которое обусловлено ведущей деятельностью. Возникает *открытое противоречие* между образом жизни ребенка и его возможностями, уже опередившими этот образ жизни, что приводит к смене ведущей деятельности.

Ведущей А.Н. Леонтьев называет такую деятельность, которая характеризуется следующими тремя признаками:

- 1) внутри которой возникают и дифференцируются новые виды деятельности;
- 2) в которой формируются и перестраиваются частные психические процессы;
- 3) от которых зависят основные психологические изменения личности ребенка.

В работе «К теории развития психики» он пишет: «Существует своеобразное отношение между деятельностью и действительностью. Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действия превращаются в деятельность. Этот момент представляется исключительно важным. Именно этим путем рождается новая деятельность, возникают новые отношения к действительности. Этот процесс как раз и представляет ту конкретно-психологическую основу, на которой возникают изменения ведущей деятельности и, следовательно, переход от одной стадии к другой».

Д.Б. Эльконин обогащает содержание категории «кризис» и механизма развития психики на ступени перехода от одной стадии к другой. Он описывает базовое противоречие, составляющее основу кризиса *как расхождение между операционально-технической и мотивационно-потребностной сторонами деятельности ребенка*.

Характеризуя типы деятельности, Д.Б. Эльконин делит их на две группы:

1. Деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация на основные смыслы человеческой деятельности, освоение задач, мотивов, норм и отношений между людьми. Это деятельности в системе «ребенок - общественный взрослый», где преимущественно развивается мотивационно-потребностная сфера. (Непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра, интимно-личное общение подростка).

2. Деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные стороны. Это деятельности в системе «ребенок - общественный предмет». (Манипулятивно-предметная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старших подростков и юношей).

К каждой точке своего развития ребенок приходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений «человек-человек» и тем, что усвоил из системы отношений «человек-предмет». Моменты, когда эти расхождения принимают наибольшую величину и называют кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в прежний период – это и есть общий закон развития, названный Д.Б. Эльconiным «законом периодичности». Ниже в таблице приводится соотнесение типов отношений и ведущими деятельностями по Эльконину.

Таким образом, механизм развития, описанный Л.С. Выготским, может быть обогащен такими движущими силами развития, как:

• *открытое противоречие* между образом жизни ребенка и его возможностями, уже опередившими этот образ жизни, что приводит к смене ведущей деятельности.

- базовое противоречие, составляющее основу кризиса - *расхождение между операционально-технической и мотивационно-потребностной сторонами деятельности ребенка.*

Тема 6. Проблема периодизации психического развития. Взаимосвязь обучения, воспитания и развития в онтогенезе.

Понятие периодизации развития. Возможные критерии периодизации. Требования к критерию периодизации (объективность, комплексность, устойчивость во времени). Множественность возможных периодизаций психического развития человека. Проблема генетической периодизации. Периодизация психического развития, предложенная К. Гетчинсоном на основании теории рекапитуляции. Внешние и внутренние критерии периодизации психического развития. Периодизация развития, основывающиеся на внешнем объективном биологическом критерии (П.П. Блонский). Периодизации, основанные на внешнем объективном социальном критерии (Р.Заззо, Ш.Бюлер, Л. Сэв). Периодизации развития, построенные на основании внутренних психологических критериев (на основании изменений в интеллектуальной и мотивационной сферах). Периодизации интеллектуального развития (Э. Клапаред, Э. Мейман, А. Валлон, Ж. Пиаже). Периодизация морального развития личности (Л. Колберг). Периодизации, основанные на изменении мотивационно-потребностной сферы личности (К. Бюлер, З. Фрейд, Э. Эриксон). Периодизации развития, отражающие особенности взаимодействия человека и среды в различные возрастные периоды (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Петровский). Интегральные периодизации развития (В.И. Слободчиков). Подходы к пониманию соотношению обучения, воспитания и развития в онтогенезе.

Проблема генетической периодизации

Одна из первых психологических периодизаций была создана учеником Холла *К. Гетчинсоном* на основании теории рекапитуляции. Критерием деления детства на периоды в ней являлся способ добывания пищи. При этом особенности, наблюдаемые у детей определенного возраста, объяснялись изменением способа добывания пищи, который, по мнению Гетчинсона, определяет не только биологическое, но и психическое развитие. Он выделил пять основных фаз в психическом развитии детей, границы которых не были жесткими, так что конец одной стадии не совпадал с началом следующей:

- от рождения до 5 лет - «стадия рытья и копания». В этот период дети любят играть в песке, делать куличики и манипулировать с ведерком и совочком;
- от 5 до 11 лет - «стадия охоты и захвата». На этом возрастном отрезке дети начинают бояться чужих, у них появляются агрессивность, жестокость, желание отгородиться от взрослых, особенно посторонних, и стремление делать многие вещи тайком;
- от 8 до 12 лет - «пастушеская стадия». В этот период дети стремятся иметь свой собственный уголок, причем они строят свои укрытия обычно во дворах или в поле, в лесу, но не в доме. Они любят домашних животных и стараются их завести, чтобы было о ком заботиться и кому покровительствовать. У детей, особенно у девочек, в это время появляется стремление к ласке и нежности;
- от 11 до 15 лет - «земледельческая стадия». Появляется интерес к погоде, явлениям природы, а также любовь к садоводству, а у девочек и к цветоводству. В это время у детей зарождаются наблюдательность и осмотрительность;
- от 14 до 20 лет - «стадия промышленности и торговли, или стадия современного человека». В это время дети начинают осознавать роль денег, а также значение арифметики и других точных наук. Кроме того, у ребят возникает стремление меняться различными предметами.

Гетчинсон считал, что с 8 лет, т. е. с «пастушеской стадии», наступает эра цивилизованного человека и именно с этого возраста детей можно систематически обучать, что невозможно на предыдущих этапах.

Необходимость определения психологического содержания, характерного для каждого возрастного периода, была очевидна и для большинства ученых, и для практиков, занимавшихся обучением и воспитанием детей. В то же время критерий, введенный Гетчинсоном, был в достаточной степени умозрительным и внешним по отношению к психическому развитию. Поэтому в

первой трети XX в. появилось сразу несколько периодизаций, в основу которых был положен объективный, а следовательно, в большей степени биологический, а не психологический критерий.

Так, *Штрапце* считал, что критерием должно стать развитие полового влечения. Поэтому он выделил периоды минимального влияния сексуального влечения, его умеренного роста и с 16 лет - максимального роста и влияния на психическую жизнь человека.

Сходная периодизация была разработана *А.Гезеллом*, который в качестве критерия предложил темп психического развития. Он выделил три периода - от рождения до года, от года до трех и от трех до 18 лет, причем первый период характеризуется максимально высоким темпом психического развития, второй - средним, а третий - низким темпом развития психики.

Объективный и легко диагностируемый критерий был и в периодизации, разработанной *П. П. Блонским*. Он считал, что человеческая жизнь состоит из трех этапов - детства, размножения, угасания. При этом детство есть эпоха прогрессирующего роста, предшествующего этапу размножения. Первый этап - детство - он разделил на три периода, а критерием деления возраста на периоды явилась дентиция, т. е. смена зубов. Так появились периоды беззубого, молочнозубого детства и детства постоянных зубов. В качестве дополнительного параметра, характеризующего психическое становление, Блонский упоминал темперамент, связывая развитие личности с конституцией и темпераментом ребенка. Он доказывал, что на каждом возрастном этапе существует типичный для всех детей темперамент, а потому определенные личностные качества - упрямство и негативизм двух-трехлетних детей, неуверенность в себе, закрытость подростков - связывал с особенностями темперамента этого периода.

Еще одной тенденцией в теориях периодизаций было использование также внешнего и объективного, но уже социального критерия, вытекающего из условий жизни и деятельности людей. К этой группе теорий можно отнести периодизации *Р.Заззо*, в которой периоды выделяются исходя из ступеней образования, *Ш.Бюлер* и *Л. Сэва*. Две последних имеют более сложное основание, чем теория Заззо, и частично могут быть отнесены к мотивационно-личностной группе периодизаций (Бюлер) или к периодизациям, критерием в которых является смена деятельности (Сэв).

Тем не менее ведущим для обеих периодизаций остается чисто внешняя, социальная сторона ролевой позиции человека. Так, Бюлер выделила следующие пять этапов, или, как она пишет, пять фаз жизненного пути личности:

- 1) до 16-18 лет - нет семьи и профессии;
- 2) 18-30 лет - предварительное определение профессии, спутника жизни;
- 3) 30-50 лет - зрелось, самореализация в выбранной профессии и семье;
- 4) 50-65 лет - стареющий человек, у которого к концу периода исчезают жизненные цели и самоопределение;
- 5) 65-70 - до смерти - старый человек, без социальных связей и целей существования.

Психологическая суть возраста в этом случае определяется социальным статусом человека, а не наоборот, как предполагает психологический, а не социологический подход к периодизации.

Однако наиболее значимыми для понимания природы и механизмов психического развития стали периодизации, построенные на основании чисто внутренних, психологических параметров, прежде всего изменений в интеллектуальной и мотивационной сферах.

Д. Селли, доказывая, что психическое развитие основывается на законах ассоциаций, утверждал, что ребенок рождается только с предпосылками основных психических процессов, которые формируются уже при жизни детей. Такими предпосылками служат три элемента, составляющие основу главных образующих психики - ума, чувства и воли. Исследования Селли показали, что первыми у детей появляются ассоциации по сходству, затем постепенно формируются образы предметов, основанные на ассоциациях по смежности, а в конце второго года жизни возникают ассоциации по контрасту. Данные, полученные Селли, позволили также выделить основные этапы в познавательном, эмоциональном и волевом развитии детей, которые необходимо учитывать при их обучении.

Немецкий ученый *Э.Мейман* стремился соединить ассоцианистический подход Селли с теорией рекапитуляции, предложенной Холлом. Исходя из этого, он разработал свою периодизацию психического развития, критерием в которой являются уже не абстрактные способы добычания пищи, а этапы интеллектуального развития:

1) от рождения до 7 лет - стадия фантастического синтеза. На этом этапе дети обобщают отдельные ощущения без всякой системы и логики, поэтому получаемые ими понятия так часто далеки от реальности. Так как интеллектуальная интеграция в этом возрасте еще плохо развита, она дополняется олицетворением и вчувствованием, т. е. интеграцией чувственного тона ощущений;

2) от 7 до 12 лет - стадия анализа. В этот период можно начинать систематическое обучение детей, так как ведущей здесь становится не интеграция, а дифференциация, разложение общих понятий, знаний, которые ребенок пытается осознать, расчленив понятие на части и формируя адекватное представление об этих частях;

3) от 12 до 16 лет - стадия рассудочного синтеза. На этом этапе у ребят формируется операциональное мышление, и они могут интегрировать те отдельные понятия, которые усвоили на предыдущем этапе, получать научные представления об окружающем.

В своей концепции Мейман одним из первых доказывал, что интеллект представляет собой фундамент для развития психики, а потому и периодизация должна строиться на основе этапов становления интеллекта. Это направление в теориях периодизаций было развито *Э.Клапаредом* и *Ж.Пиаже*. отождествляя психическое развитие с формированием мышления, они доказывали, что критерием деления детства на периоды служат переходы от одного вида мышления к другому.

Клапаред выделил четыре этапа в психическом развитии:

1) от рождения до 2 лет - в этот период у детей преобладает интерес к внешней стороне вещей, а потому интеллектуальное развитие связано главным образом с развитием восприятия;

2) от 2 до 3 лет - на этом этапе у детей развивается речь, поэтому их познавательные интересы сконцентрированы на словах и их значениях;

3) от 3 до 7 лет - на этой стадии начинается собственно интеллектуальное развитие, т. е. развитие мышления, причем у детей преобладают общие умственные интересы;

4) от 7 до 12 лет - на этом этапе начинают проявляться индивидуальные особенности и склонности детей, так как их интеллектуальное развитие связано с формированием специальных интересов.

Периодизация Клапареда была направлена на объяснение широкого круга проблем - от механизмов психического развития до технологий обучения на определенных этапах онтогенеза. Было показано, что эта концепция имеет не только теоретическое, но и прикладное значение, позволяющее использовать ее данные в процессе воспитания, социализации детей.

Огромное значение для понимания динамики становления интеллекта имели работы ученика Клапареда *Ж. Пиаже*, раскрывшего не только периоды, но и механизмы восхождения от одной стадии к другой.

Как известно, он выделил три периода:

1) 0-2 года - стадия сенсомоторного интеллекта;

2) 2 года - 11 лет - стадия конкретных операций (2 года - 7 лет - дооперациональный этап);

3) с 12 лет - стадия формальных операций.

При этом каждую стадию Пиаже разделил на два этапа - появление необратимой операции данного уровня, а затем развитие ее обратимости, а сама периодизация отражала процесс сложного становления адекватной интеллектуальной схемы, который заключается в переходе операций во внутренний план и приобретении ими обратимого характера. Таким образом он доказывал значимость именно интеллектуального созревания для активной адаптации человека в сложном и меняющемся мире.

Опираясь на идеи Пиаже, *Л. Колберг* обозначил этапы нравственного развития, основанные на интеллектуальной зрелости детей. Он ставил перед детьми задачу оценить нравственную сто-

рону проблемы выбора (причем выбора заведомо неоднозначного), анализируя систему их рассуждений. Это дало ему возможность выделить три уровня развития нравственных суждений, каждый из которых состоит из двух стадий:

- 1) доусловный уровень, при котором дети оценивают действие, исходя из его последствий;
- 2) уровень традиционной нравственности, на котором общественно признанные ценности превалируют над личными интересами ребенка;
- 3) посттрадиционный уровень, на котором люди обосновывают нравственные суждения принципами, которые сами создали и приняли. Отражая усвоенное детьми формальное, операциональное мышление, этот уровень характеризуется большим сдвигом к абстрактным нравственным принципам.

Колберг, как и Пиаже, предполагал, что смена стадий нравственного развития связана с общими когнитивными возрастными изменениями, прежде всего с децентрацией и формированием логических операций. При этом он считал, что на нравственное развитие влияет как общий уровень образования, так и общение ребенка со взрослыми и сверстниками, желание получить награду за хорошее поведение. Именно этот, последний, фактор вызывает наибольшее количество критических замечаний, хотя большинство исследователей в целом принимают последовательность этапов формирования нравственности, разработанную ученым.

Другое направление в теориях периодизации исходило из приоритета мотивационной стороны становления психики, а потому стадии выделялись на основе изменения мотивации и способов ее удовлетворения. Одним из первых этот подход был реализован в периодизации *Бюлера*, в которой при приоритете эмоций все же учитывались изменения в интеллектуальной сфере. Доказывая необходимость обучения для полноценного психического развития, Бюлер анализировал роль культуры, ее влияние на формирование психики ребенка, на его эмоциональную сферу. Он выделил три основные стадии психического развития:

- 1) инстинкт;
- 2) дрессуру (образование условных рефлексов);
- 3) появление интеллекта (появление «ага-переживания», осознание проблемной ситуации).

Эмоциональное развитие при переходе от стадии к стадии выражается в том, что удовольствие от деятельности смещается из конца в начало. Так, при инстинкте сначала происходит действие, а затем наступает удовольствие от него (например, лягушка вначале прыгает за мухой, глотает ее, а затем получает удовольствие от еды). При дрессуре деятельность и удовольствие идут параллельно (так, собачка, прыгая через обруч, в награду получает кусочек сахара). Наконец, при наличии интеллекта человек может представить, какое удовольствие он получит, к примеру, от вкусной конфетки или от общения с другом еще до начала этой деятельности. Именно интеллектуальная стадия как культурная позволяет наиболее гибко и адекватно приспособиться к среде, считал К. Бюлер.

Наиболее полно мотивационный критерий периодизации был воплощен в работах *Фрейда*, хотя интеллектуальная сторона при этом практически не учитывалась. Фрейд создал свою периодизацию, исходя из закономерностей развития либидозной энергии, которая непосредственно связана с влечением к жизни, продолжением рода и является основой развития личности. Он считал, что в течение жизни человек проходит несколько этапов, отличающихся друг от друга способами фиксации либидо, удовлетворения этого стремления. При этом Фрейд уделял большое внимание тому, каким именно способом происходит фиксация и нуждается ли человек при этом в посторонних объектах. Он выделил три больших этапа, распадающихся на несколько стадий.

Первый этап - «либидо-объект» характерен тем, что ребенок нуждается в постороннем объекте для реализации либидо. Этап длится до года и носит название оральной стадии, так как удовлетворение происходит при раздражении полости рта. Фиксация на данной стадии происходит в том случае, если ребенок в этот период не смог реализовать свои либидозные желания, например, ему не давали соски. Для этого типа личности характерна, с точки зрения Фрейда, определенная инфантильность, зависимость от взрослых, родителей даже в зрелом

возрасте. Причем такая зависимость может выражаться как в конформном, так и в негативном поведении.

Второй этап, который длится до начала полового созревания, называется «либидо-субъект» и характеризуется тем, что для удовлетворения своих инстинктов ребенку не требуется никакой внешней объект. Иногда Фрейд называл этот период нарциссизмом, считая, что для всех людей, у которых произошла фиксация на данном этапе, характерны ориентация на себя, стремление использовать окружающих для удовлетворения собственных нужд и желаний, эмоциональная отгороженность от них. Этап нарциссизма состоит из нескольких стадий. Первая, которая длится примерно до трех лет, - анальная, при которой ребенок не только учится определенным навыкам туалета, но у него начинает формироваться чувство собственности. Фиксация на этой стадии формирует анальный характер, который характеризуется упрямством, часто жесткостью, аккуратностью и бережливостью.

С трех лет ребенок переходит на следующую, фаллическую стадию, на которой дети начинают осознавать свои сексуальные различия, интересоваться своими гениталиями. Эту стадию Фрейд считал критической для девочек, которые впервые начинают осознавать свою неполноценность в связи с отсутствием у них пениса. Сделанное открытие, считал он, может привести к позднейшей невротизации или агрессивности, которая вообще характерна для людей, фиксированных на этой стадии. Во многом это связано с тем, что в данный период нарастает напряженность в отношениях с родителями, прежде всего с родителем своего пола, которого ребенок боится и к которому ревнует родителя противоположного пола. Напряженность ослабевает к шести годам, когда наступает латентная стадия в развитии сексуального влечения. В этот период, который длится до начала полового созревания, дети обращают большое внимание на учебу, спорт, игры.

В подростковом возрасте дети переходят на последний, третий, этап, который также называется «либидо-объект», так как для удовлетворения сексуального инстинкта человеку опять необходим партнер. Эту стадию называют генитальной, так как для разрядки либидозной энергии человек ищет способы половой жизни, характерные для его пола и типа личности.

Подчеркивая значение родителей в развитии личности ребенка, Фрейд писал о том, что именно от них во многом зависит способ прохождения этих периодов психического развития, а травмы, полученные при общении со взрослым в первые годы жизни, становятся причиной психических и социальных отклонений в поведении, которые могут проявиться значительно позднее.

Несмотря на существенные различия между рассмотренными выше периодизациями, общими между ними являются не только возрастные границы отрезков онтогенеза, что связано и с психологической симптоматикой, и с внешними, социальными условиями (например, с началом систематического обучения), но и преимущественно эволюционный подход, так как в них переход от одной ступени мышления к другой (или от одного вида мотивации к другому) происходит постепенно, а сам переход не связан с появлением негативных компонентов в различных видах деятельности.

Этот взгляд частично претерпел изменения в теории *Эриксона*. Развивая идеи Фрейда о доминировании мотивационного компонента как критерия определения этапов жизненного пути, Эриксон доказывал, что для человека ведущая потребность - стремление к сохранению идентичности, целостности Эго, а ее трансформации знаменуют переход от стадии к стадии. Так как Эго, самосознание человека развивается в течение всей его жизни, то и потребность в сохранении идентичности остается всегда актуальной; следовательно, периодизация должна не оканчиваться на юношеском возрасте, а охватывать весь жизненный путь.

Он выделил восемь основных этапов в развитии идентичности, в течение которых ребенок переходит от одной стадии осознания себя к другой. Эти стадии являются серией критических периодов, которые должны быть преодолены в течение жизни. При этом конкретный этап не только формирует новое, необходимое для социальной жизни качество, но и подготавливает ребенка к следующему жизненному этапу. Каждая стадия дает возможность

формирования противоположных качеств и черт характера, которые осознает в себе человек и с которыми он начинает себя идентифицировать.

Первая стадия - до года. В это время развитие детерминируется в основном близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка чувство базового доверия или недоверия, т.е. открытости к миру либо настороженности, закрытости к окружающему.

Вторая стадия - с года до 3 лет. В этот период у детей развивается чувство автономности или зависимости от окружающих, что связано с реакцией взрослых на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. В какой-то степени описание этой стадии у Эриксона коррелирует с описанием формирования новообразования «Я-Сам» в отечественной психологии.

Третья стадия - с 3 до 6 лет. В это время у детей развивается либо чувство инициативы, либо чувство вины, в зависимости от того, насколько благополучно протекает процесс социализации ребенка, насколько строгие правила поведения ему предлагаются и насколько жестко взрослые контролируют их соблюдение. В этот период ребенок учится соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, реализовывать собственную активность в заданных обществом русле и нормах.

Четвертая стадия - с 6 до 14 лет. У ребенка развивается либо трудолюбие, либо чувство неполноценности. В этот период школа, учителя и одноклассники играют доминирующую роль в процессе самоидентификации. От того, насколько успешно ребенок начинает учиться, как у него складываются отношения с учителями и сверстниками, как они оценивают его успехи в учебе, зависит развитие данных качеств личности.

Пятая стадия - с 14 до 20 лет. Этот период связан с формированием у подростка чувства ролевой идентичности или неопределенности. Главными факторами здесь являются общение со сверстниками, выбор своей профессии, способа карьеры, т.е. фактически выбор путей построения своей жизни. Поэтому для человека большое значение приобретает адекватное осознание себя, своих способностей и своего предназначения, в русле которых он и строит свои ролевые отношения с окружающими.

Шестая стадия - с 20 до 35 лет. Этот период характерен развитием близких, интимных отношений с окружающими, особенно с людьми противоположного пола. При отсутствии такой связи у человека развивается чувство изоляции, которое отчуждает его от людей.

Седьмая стадия - с 35 до 60-65 лет. Это одна из важнейших, по мнению Эриксона, стадий, так как она связана либо со стремлением человека к постоянному развитию, творчеству, либо со стремлением к постоянству, покою и стабильности. В этот период большое значение имеют работа, тот интерес, который она вызывает у человека, его удовлетворение своим статусным местом, а также его общение со своими детьми, воспитывая которых человек может развиваться сам. Желание стабильности, отвержение и боязнь нового останавливают процесс саморазвития, они губительны для личности, считал Эриксон.

Восьмая, последняя, стадия наступает после 60-65 лет. В этот период человек пересматривает свою жизнь, подводя определенные итоги прожитым годам, у него формируется чувство удовлетворения, осознания идентичности, целостности своей жизни, принятие ее в качестве своей. В противном случае человеком овладевает отчаяние, жизнь кажется сотканной из отдельных, не связанных между собой эпизодов и прожитой зря. Естественно, что такое чувство губительно для личности и ведет к ее невротизации.

Отчаяние может появиться и раньше, но всегда оно связано с потерей идентичности, с «отверждением», частичным или полным, каких-то эпизодов жизни или свойств личности.

Основное внимание Эриксон уделял кризису подростково-юношеского периода, который сопровождается важными биологическими и психологическими изменениями, так как с изменением образа своего тела меняется и образ собственного «Я» подростка. Кризис идентичности, который происходит в этот период, составляет основу личностной и социальной идентичности, которая начинает осознаваться с этого времени. Доказывая в противовес ортодоксальному психоанализу необходимость исследования хорошо социализированных и уверен-

ных в себе подростков, Эриксон подчеркивал, что основой нормального личностного развития как раз и является осознанное чувство цельности, идентичности.

Оригинальный подход к проблеме периодизации был разработан в отечественной психологии. Его особенность связана в первую очередь с введенными *Л. С. Выготским* понятиями социальной ситуации развития и критическими и литическими периодами, чередующимися в онтогенезе. Он также сформулировал принципы, которым должна отвечать научная психологическая периодизация. Ее критерий, подчеркивал Выготский, должен быть внутренним, а не внешним по отношению к развитию, должен быть объективным и не терять своего значения на протяжении всего периода детства.

В основу предложенной им периодизации были положены два критерия - динамический и содержательный. Руководствуясь динамикой развития, он выделил в детстве критические и литические периоды, дав качественную характеристику кризисов. С точки зрения содержания он разделил детство на периоды, исходя из новообразований каждого этапа, т. е. из тех психических и социальных изменений, которые определяют сознание и деятельность детей конкретного возраста. На этих основаниях он выстроил следующую периодизацию:

- кризис новорожденности;
- младенчество (2 месяца - 1 год);
- кризис одного года;
- раннее детство (1-3 года);
- кризис 3 лет;
- дошкольный возраст (3-7 лет);
- кризис 7 лет;
- школьный возраст (8-12 лет);
- кризис 13 лет;
- пубертатный возраст (14-17 лет);
- кризис 17 лет.

Постепенное становление личности ребенка, осознание его ведущих мотивов стало критерием в периодизации, разработанной *Л.Божович*. Используя понятие Выготского о социальной ситуации развития, она пришла к выводу, что личностные новообразования связаны с изменением переживаний детей при трансформации социальной ситуации. Ею выделены этапы появления мотивирующих представлений (год), осознания себя как субъекта действия и стремления стать таковым (3 года), появления стремления стать субъектом в системе социальных отношений (6-7 лет) и появление мотива стать личностью как важное новообразование конца подросткового периода.

Развивая идеи Выготского, *Д. Эльконин* предложил одну из наиболее полных на сегодняшний день периодизаций, в которой он выделил две стороны деятельности - познавательную и мотивационную. Эти стороны существуют в каждой ведущей деятельности, но развиваются неравномерно, чередуясь по темпу развития в каждом возрастном периоде. Так, в младенческом возрасте интенсивно развивается мотивационная сторона (ребенок - взрослый), эта же сторона лидирует в дошкольном и подростковом периодах. В то же время в раннем детстве, так же как у младших школьников и юношей, наиболее интенсивно развивается операциональная сторона (ребенок - предмет). С точки зрения Эльконина, кризис как раз совпадает с периодом максимального разрыва между уровнем развития двух сторон деятельности. Его возникновение объясняется именно необходимостью изменить деятельность, чтобы дать возможность и другой стороне достичь необходимого уровня развития, так как в противном случае существует опасность полного разрыва между операциональной и мотивационной сторонами, что может привести к нарушениям в поведении ребенка.

Изучение критических периодов позволило Эльконину выделить сходные по значению и причинам возникновения кризисы 3 лет и 11-13 лет (подростковый кризис), в течение которых отстающая мотивационная сторона начинает приобретать доминирующее значение. Эти кризисы он считал наиболее аффективными и значимыми в психическом развитии. С другой стороны, похожи и кризисы года, 7 лет и 15-16 лет, так как в эти периоды отстающая

операциональная сторона начинает догонять мотивационную. Эти кризисы не имеют такой выраженной аффективной окраски и отделяют одну стадию психического развития от другой, в то время как мотивационные отделяют один этап от другого.

Хотя актуальность теорий периодизации в современной психологии несколько уменьшилась, большинство ученых не отрицает их принципиальной значимости и полезности. При этом современные теории периодизации исходят из комплексной характеристики возрастного периода и рассматривают весь жизненный путь человека, а не только период его детства. Говоря о критериях разделения онтогенеза на периоды, Д. Флейвелл подчеркивал, что стадии должны выделяться на основе значимых качественных изменений, которые носят системный характер (т. е. когда человек начинает выполнять какую-то деятельность не просто лучше, но принципиально иначе и эти изменения распространяются на разные стороны его жизни). Принимая этот подход, необходимо подчеркнуть, что быстрые переходы от стадии к стадии, о которых упоминает Флейвелл, не могут происходить при качественных скачках абсолютно гладко. Бесконфликтно идет только количественное накопление, например рост конкретных знаний человека, в то время как коренная перестройка его взглядов и взаимоотношений с миром всегда предполагают амбивалентные переживания и сложную динамику процесса развития.

С проблемой генетической периодизации тесно связан и вопрос о нормативности психического развития, так как любая концепция возрастной периодизации имплицитно включает в себя представление о том, что все дети определенного возраста обладают одинаковым уровнем развития интеллекта, приобретают сходные навыки и способы деятельности (или включены в одинаковую ведущую деятельность), у них появляются определенные личностные качества и т. д. Однако хотя категория «психическая норма» до сих пор является значимой в понятийном аппарате психологии, становится ясен ее дискуссионный и ограниченный характер, что обусловлено неоднозначностью критериев, предлагаемых разными исследователями для определения того, что такое норма, с одной стороны, и необходимостью наличия конкретных критериев в понимании данной позиции, с другой стороны.

В работе Е.Ю. Балашовой и М.С. Ковязиной справедливо указывается, что в настоящее время процесс осмысления категории психической нормы продолжается в различных направлениях психологической науки (возрастной психологии, психологии развития, клинической психологии). При этом уточняются и дополняются лежащие в основании понятия критерии, развиваются научные направления, ставящие своей задачей теоретические и практические исследования нормы. Однако остается открытым вопрос о системном понимании этой категории, о соотношении ее с другими составляющими категориального аппарата психологии, о сходстве и различии в понимании нормы разными научными дисциплинами, о правилах и осознанности использования психологами тех или иных критериев нормы.

В психологии развития принято считать, что типичный для каждого этапа онтогенеза уровень развития психики определяет средние нормативные показатели, а стандартные отклонения - их диапазон, при этом возрастная динамика тех и других соответствует основной направленности развития. Однако ученые, занимавшиеся анализом интеллектуального развития детей, особенностями их обучения, еще в начале XX в. приходили к выводу о том, что необходимо учитывать индивидуальные варианты развития и, проводя диагностику, обращать внимание на вариативность закономерностей. При этом обучение и воспитание должны основываться как на знании общих закономерностей, так и на понимании особенностей психики конкретного ребенка. Поэтому в настоящее время психология развития, как в теоретических исследованиях, так и в практической, диагностической деятельности, опирается на понятие не только общей, или средневозрастной, но и индивидуальной нормы. Особенно важным понятие индивидуальной нормы становится при изучении и диагностике развития личности и социализации детей.

Понятие «индивидуальная норма» подразумевает отсутствие общих нормативов для всех детей, существенно отличающихся друг от друга и по своим индивидуальным особенностям, и по социальной ситуации развития. Особенно важным при рассмотрении индивидуальных нормативов психического развития является учет психодинамических особенностей, которые часто

практически не принимались в расчет ни при диагностике, ни при обучении и воспитании детей, ни при теоретическом анализе возможных вариантов их онтогенетического развития. Но показатели психодинамики (особенно в крайних ее вариантах) могут существенно изменить время возникновения того или иного свойства, или качества, психики.

Например, у импульсивных детей ориентировочная стадия действия возникает значительно позднее, чем это указано в среднестатистической норме, - не в 2,5 - 3 года, а в 4 и даже в 4,5 года, что компенсируется быстротой выполнения исполнительского этапа действия или операции. Однако такое отставание у ригидного ребенка может свидетельствовать уже о нарушении или задержке психического развития, так как в этом случае ориентировка должна формироваться раньше, чем по средней норме.

Эти временные сдвиги существуют по каждому психодинамическому параметру, иногда существенно изменяя временной диапазон развития детей.

Тема 7. Механизмы развития личности. Самосознание личности: понятие, структурные звенья и их генезис.

Категория «личность» в психологии. Личность как продукт общественных отношений. Подходы к пониманию личности и истоков ее развития. Множественность рождений личности. Идентификация как механизм социализации и индивидуализации личности. Происхождение механизма идентификации. Идентификация и уподобление. Биологические предпосылки процесса идентификации у человека. Роль идентификации в период предистории человеческого общества. Идентификация матери и ребенка. Идентификационные отношения взрослого с ребенком и ребенка со взрослым. Межличностная идентификация. Идентификация в искусстве. «Ошибки» идентификации.

Обособление как механизм социализации и индивидуализации личности. Происхождение механизма обособления. Биологические предпосылки к обособлению человека. Роль обособления в период предистории человеческого общества. Обособление ребенка матерью. Обособление в межличностных отношениях. Уровни воздействия механизма обособления. Депривация как крайняя форма обособления. Идентификация, обособление и рождения личности.

Понятие самосознания. Самосознание и «Я»-концепция личности. Направления изучения самосознания: философско-методологические историко-культурные аспекты самосознания, связанные с личностной ответственностью, моральным выбором, моральным самосознанием (И.С. Кон, А.Г. Спиркин, А.И. Титаренко); общепсихологические аспекты становления самосознания в контексте проблемы развития личности (Л.И. Божович, И.И. Чеснокова, С.Л. Рубинштейн); социально-перцептивные аспекты становления самосознания в контексте проблемы развития личности (Л.И. Божович, И.И. Чеснокова, С.Л. Рубинштейн); социально-перцептивные аспекты самосознания, связанные с особенностями самооенок, их взаимосвязью с оценками окружающих, с самосознанием и познанием других людей (А.В.Захарова, А.И. Липкина, В.В. Столин). Проблема возникновения самосознания, его структура и уровневая организация. Когнитивный, конативный и аффективный компоненты самосознания. Саморегуляция и самоконтроль в структуре самосознания. Самооценка; уровни (виды) самооценки. Особенности самосознания на различных этапах индивидуального развития.

Механизмы развития личности.

В отечественной психологии утвердилось положение о том, что личность развивается через «присвоение» своей «всесторонней» сущности: «личность человека тоже «производится» - создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности». Тем самым в психологии возникает проблема внешней детерминации, обуславливающей развитие и становление личности.

Л. С. Выготский разработал теорию, показывающую, как «через других мы становимся самим собой», «почему с необходимостью все внутреннее в высших формах было внешним», и доказал, что «вся высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Это - центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения».

В связи с этим возникает вопрос о механизмах производства человека.

Психический механизм производства целостного человека имеет социальные детерминанты и представляет собой систему реакций и процессов, складывающихся и преобразующих действий, состояний и структуры личности.

Идентификация как механизм социализации и индивидуализации личности.

Происхождение механизма идентификации. Элементарную идентификацию - уподобление - мы можем найти в любом сообществе стадных (стайных) животных. Во-первых, детеныши имитируют действия, формы поведения взрослых особей. Среди приматов мы наблюдаем особенное «обезьянничание» молодняка в их отношениях со взрослыми. Это обстоятельство дает основание говорить о *бессознательной идентификации и имитационном обучении у животных*.

Во-вторых, описанные зоопсихологами, биологами и этологами врожденные формы поведения выступают для всех особей одного вида как сигнальные и одновременно идентификационные стимулы. Именно поэтому мы наблюдаем в животном мире такие формы поведения одной особи по отношению к другой, которые мы антропоморфно называем сопереживанием и соучастием.

В-третьих, в сообществах стадных (стайных) животных мы наблюдаем склонность к кооперации именно потому, что они объединены идентификационными отношениями. Тревога, защита, игры и др. происходят в соответствии с врожденными сигналами (позы, действия, звуки), которые идентифицируют состояния животных. Так, сигнал опасности, издаваемый одним животным, включает автоматически физиологические механизмы (расширение кровеносных сосудов, выброс глюкозы в печень, усиление сердечной деятельности, мышечная мобилизация и т.д.) не только у той особи, которая увидела эту опасность, но и у всех однородных особей, слышащих этот сигнал, здесь происходит идентификация на биологическом, природном уровне - и все стадо мобилизовано к бою или бегству.

Таким образом, налицо определенные биологические предпосылки процесса идентификации у человека.

Роль идентификации в период предыстории человеческого общества была весьма значительной. Родовой индивид был погружен в поле родовой идентификации. Именно это было организующим началом «гармонии» рода. Родовое «Мы» определяло идентификационные отношения членов рода: идентификация формировала склонность к кооперации, а необходимость кооперироваться развивала идентификацию, поднимая ее с биологического уровня на социальный.

Антропосоциогенез проходил под определяющим влиянием труда, биологические стадные формы существования и биологические формы идентификации предков человека уступили место социальным отношениям. Теперь идентификация протекала не только на уровне врожденных сигналов, но и на социальном уровне, прежде всего в труде. Родовой ребенок отождествлял свои действия с орудийными действиями взрослого, он пытался подражать не только самому действию, но и его результату. Таким образом, продукт труда стал идентифицироваться с неким *образцом*. Постепенно развивался и родовой *учитель*. Первоначальная педагогика состояла в том, что учитель начал фиксировать внимание на своих действиях, предлагая ученику делать то же самое.

На заре человечества родовой человек был склонен одушевлять все свое окружение и отождествлять с собой все предметы, которые он видел. Идентификация стала развиваться и как способность приписывать свои особенности, склонности и чувства другим. Природа одухотворилась. Каждый предмет чувствовал, мыслил, становился опасным или дружественным. Надо было иметь его в виду постоянно, надо было угадать его желание.

Родовой человек, будучи человеком природным и телесным, становился существом социальным и духовным.

Идентификация отношения матери и младенца. Новорожденный ребенок современного человека сохранил этологические признаки лица, которые обуславливают возникновение защищающих форм поведения у его матери. Кроме этого у младенца очень быстро вырабаты-

ется паралингвистическая знаковая система (мимика, особенно улыбки, жесты, восклицания и т.д.).

Такие образования, значимые для общения, формируются на врожденной основе через присвоение ребенком идентифицирующегося поведения взрослого. Ребенок в первые недели уже способен подражать некоторым мимическим действиям, которые ему демонстрируют. При этом мать пристально всматривается в лицо своего дитяти, стараясь угадать возможности ребенка, идентифицируясь с ним, а затем как бы придвигает то, что есть пока нереализованная мимическая и душевная потенция, предлагая ему повторить возможные выразительные движения и эмоционально поощряя его.

Присвоенные младенцем элементы паралингвистической знаковой системы умиляют не только мать, но и большинство взрослых. Это своеобразие младенческой мимики действует воодушевляюще на взрослых людей, особенно на женщин (и тем более на маму). Они тут же стремятся вознаградить малыша эмоционально и ждут ответной улыбки. Ребенка учат эмоционально выразительному отождествлению с другим человеком с первых недель его появления на свет.

В свою очередь, та элементарная знаковая система, которой овладевает ребенок, стимулирует определенные реакции у матери. Очень часто мать начинает пользоваться детской мимикой и жестами для общения с ребенком. На этом уровне они отождествляют средства общения и достигают определенной степени идентификации. Ребенок сам начинает побуждать мать на улыбки и воспроизведение его жестов.

Улыбка младенца приводит мать в гармоническое состояние радости от общения с ним, и она сторицей воздает ему за любовь. Здесь мы наблюдаем отношения развивающейся взаимной идентификации, которая обеспечивает формирование у ребенка чувства доверия сначала к матери, а позднее и к человеку вообще.

Идентификационные отношения взрослого могут быть двух видов: непосредственные и специально отработанные - представляющие в общении с детьми как техника воздействия с воспитательными целями.

Идентификационные отношения ребенка со взрослым и взрослого с ребенком способствуют эмоциональной причастности малыша к человеческому роду. Таким образом, реально механизм идентификации на социальном уровне начинает прививаться через присвоение ребенком идентифицирующегося поведения другого человека путем подражания.

Межличностная идентификация (онтогенез и бытие). В онтогенезе личности овладение идентификацией как способностью приписывать свои особенности, склонности и чувства другим (экстериоризационная идентификация), как способностью приписывать себе особенности, склонности и чувства других, а также переживать их как свои (интериоризационная идентификация), ведет к формированию механизмов социального поведения, к установлению отношений с другим человеком на положительных эмоциональных началах.

Развитие способности к идентификации определяет формирование социально значимых свойств личности, например, таких, как способность к сопереживанию (сочувствию и сорядости) и активному нравственному отношению к людям, к человечеству, к самому себе.

Идентификация в качестве техники общения ложится в основу демократического стиля воздействия взрослого (воспитателя, учителя) или группового лидера. Установлено, что в условиях демонстрируемой идентификации повышаются настроение, самооценка и социальная активность ребенка: он общается с группой на уровне рефлексии и сопереживания. Идентификация как стиль общения обеспечивается формированием позитивных идентификационных личностных качеств. При этом общение со сверстниками выступает как школа социальных отношений - ребенок практикуется в действиях, присвоенных им от взрослого.

В отношениях со взрослыми и сверстниками ребенок не только принимает на себя роль другого, но и идентифицируется с ним, усваивая тип его поведения, его чувств и мотивов или приписывая другому собственные мотивы.

Перенос собственных чувств и мотивов на другого - типичная форма экстериоризационной идентификации. Она становится свойственной ребенку на ранних этапах онтогенеза.

В детстве приписывание своих чувств и мотивов другому человеку или предмету проявляется очень ярко. Из непосредственных наблюдений детей в специально созданных ситуациях видно, сколь велика готовность ребенка переносить свой эмоциональный опыт на другого человека или неодушевленный предмет. Поэтому ребенок легко идентифицируется с куклой или с другой любимой игрушкой: кукле он приписывает то или иное состояние, которое известно самому малышу (экстрариоризационная идентификация), затем ребенок интерио-ризируется с этим состоянием куклы и действует в игре от имени куклы и от своего имени. Не только сюжет, но и переживания идентификационных состояний захватывают ребенка и придают игре особую значимость.

Развитие способности к идентификации дает ребенку возможность различать и распознавать эмоции и чувства другого, а позднее соотносить их с эталонным нормативным поведением.

Идентификация как феномен социогенеза личности, как механизм, определяющий бытие личности, имеет двойное воздействие на развивающегося индивида. С одной стороны, идентификация обеспечивает присвоение многообразных психических действий, формирует способность к установлению положительных взаимоотношений с людьми, ведет к развитию социально значимых личностных качеств. С другой стороны, идентификация может привести к растворению индивида в другом человеке, выхолащиванию индивидуального.

В условиях разумного воспитания социальное развитие человека идет в направлении формирования личностных качеств, обеспечивающих успешное существование индивида в группе и группы в целом.

Идентификация обеспечивает усвоение конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе.

Первое рождение личности обусловлено присвоением структуры самосознания, как уже об этом говорилось ранее, свойственной любому социализированному человеческому индивиду в любой человеческой культуре независимо от уровня развития производственных отношений (сказанное относится к самой структуре, но не к содержанию, ее наполняющему). Присвоение структуры самосознания осуществляется через механизм идентификации. В онтогенезе личности происходит идентификация с именем, со специальными образцами, развивающими притязания на признание, с полом, с образом «Я» в прошлом, настоящем и будущем, наконец, с теми общественными ценностями, которые обеспечивают бытие личности в социальном пространстве и дают ей возможность присвоить общественные нормативы прав и обязанностей.

Второе рождение личности связано с формированием мировоззрения, с построением связанной системы личностных смыслов. Активная воля, организованная мировоззрением в социальном проявлении индивида, оценивается как самостоятельность. Здесь механизм идентификации действует на эмоциональном и когнитивном уровнях. Развитая личность ориентируется на идеологию, мировоззрение и прогнозирует себя в будущее, формируя идеальный образ своей жизненной позиции, эмоционально и рационально идентифицируется с ним и стремится соответствовать этому образу.

Идентификация в искусстве. В филогенезе человеческого рода, в мифологическом сознании людей доклассового общества предметы и явления природы, боги, герои, демоны, духи и пр. были наделены

теми же свойствами и способностями, что и человек. Только так, через идентификацию с неизвестным, родовой человек мог проникнуть во внутренние свойства этого неизвестного. Отождествление другого с собой давало возможность хоть как-то понять этого другого.

Вытеснение из себя этих свойств и возложение их на другого позволяли лучше разобраться не только в этом другом, но и в себе самом. *Антропоморфизм* - форма идентификации, позволяющая своеобразно познавать мир.

На современном уровне развития человеческого познания антропоморфизм уже не может представлять собой действенную силу освоения мира. Для этого мир нашей планеты достаточно изучен. Но первоначальные «наивные» формы идентификации нужны человечеству.

Во-первых, развитие человека в детстве базируется на тех механизмах, которые существовали в начальный период развития человеческого рода.

Во-вторых, специфика искусства требует от автора переживания своей тождественности с другим, приписывания своих особенностей, Свойств, чувств другим и способности отождествляться с особенностями, свойствами и чувствами других.

Процесс идентификации – неотъемлемая черта художественного творчества.

Обособление как механизм социализации и индивидуализации личности.

Происхождение механизма обособления. Реакцию бессознательного обособления можно наблюдать в любом сообществе стадных (стайных) животных. Несмотря на то, что эти животные объединены в стадо (стаи), они и внутри этого объединения действуют обособленно: каждый стремится занять более высокое иерархическое место, каждый устремлен к пище и биологическому комфорту для себя.

Такое естественное, природное обособление каждого отдельного животного в стаде (стае) создает предпосылки к выживанию каждого представителя вида.

Среди приматов мы чаще наблюдаем обособление. Животное, поедающее лакомство, отворачивается от остальных, чтобы другие не отняли у него еду. Вожак отнимает у членов стада все, что мало-мальски привлекает его внимание. Агрессия - особая форма обособления. Животное в этом состоянии сигнализирует остальным, что оно небезопасно. Реакция агрессии чаще всего является реализацией потребности в обособлении.

Реакции, сигнализирующие о стремлении животного к обособлению, проявляются через враждебные позы, действия, звуки. Животное может обособиться от членов стада. Но есть случаи обособления стада от животных других видов или от чужих своего вида. В этот момент все животные стада объединяются в общем стремлении к удалению пришельца-врага.

Таким образом, в животном мире мы находим некоторые биологические предпосылки к обособлению человека.

В период предыстории человеческого общества обособление играло весьма значительную роль. Родовой индивид был погружен только в поле родовой идентификации. «Мы» - реально существующая, малая по численности первобытная родовая общность, в которой, прежде всего, развивался механизм идентификации. Всякие другие - «Они». Род стремился обособиться от «Они», так как последние несли в себе опасность разрушения рода. В отношении рода со всеми «Они» обособление всякий раз приобретало форму отчуждения, выражаемого в агрессии. По существу, первоначально это было близкое к животному отчуждение.

Антропосоциогенез, как мы говорили выше, проходил под определяющим влиянием труда. Социальные отношения людей в рамках развивающегося труда объединяли их в идентификационных действиях и требовали появления рефлексивного обособления, необходимого для следования за развивающимися родовыми законами (табу), для успешного овладения орудиями труда и всей остальной родовой культурой.

В самом деле, чтобы освобождающийся от биологических форм поведения человеческий род смог сохраниться в этом мире, необходимо было создать законы, равные по неукоснительности природным стимульным поведенческим формам. Такими законами стали родовые табу.

Сызмальства подрастающее поколение идентифицировали с родом. Определяющее значение в этой родовой идентификации имело табу. Нарушивший табу автоматически отчуждался от рода. Если соблюдение родовых правил обеспечивало индивиду родовую идентификацию, кооперацию во всех ее видах (разделение крова, пищи, защиту от чужих и пр.), то нарушение этих правил отторгало индивида как чужого. Он изгонялся, он переставал быть своим. Нередко род уничтожал отступника, демонстрируя определенный максимализм. Так, через крайние формы обособления - через отчуждение - у индивидов формировалось понимание необходимости родового долга и одновременно осуществлялся контроль.

Управление родом принадлежащими к нему индивидами (каждый «как все») имело непреходящее значение: именно оно обеспечивало выживание небольших по численности групп

людей в экстремальных условиях, когда человек (отнюдь еще не *sapiens*) должен был противостоять бесконечно огромному миру.

Социальное бытие рода, особенно трудовая деятельность, требовали не только воспроизводства родового опыта, но и каких-то нововведений. Распределение труда, разделение родовых функций требовали большей индивидуализации людей, выделения, осмысления родом их достоинств и недостатков.

Очевидно, на этом этапе родового развития человека появляется некий прообраз имени - индивидуального знака родового человека. Этот знак присваивался каждому индивиду по различным законам. Синкретическое мышление не могло сразу породить систему имянаречения. Одни индивиды получали прозвища за свои родовые деяния (подвиги на охоте, создание улучшенного орудия и пр.), другие - по ассоциациям, связанным с рождением, с каким-либо событием, запечатленным в сознании рода, и т.д. Как бы то ни было, индивидуальный знак уже выделял человека из его родового «Мы», индивидуализировал, обособлял.

Получив имя, родовый человек получал и точку отсчета своих поступков и деяний. Это было начало социального разрешения на индивидуализацию, на обособление.

Однако табу требовало неукоснительного следования предписаниям рода. За каждым следил не только его род, но и более могущественный, чем человек, тотем. Тотем в представлении родового сообщества - праотец этого рода. Тотемом мог быть неодушевленный предмет или животное (но в родовом сознании он был одушевлен), реже - явление природы. Каждый род носил имя своего тотема - духовного покровителя.

Родовое сознание порождало нормативность и создавало социального контролера - тотем. Нарушение табу отдельным индивидом требовало сиюминутной расправы с ним рода.

Табу держало род в готовности к противостоянию всему враждебному. Это - жесткая обязанность, перворожденное в сознании человека «Надо!», которое обеспечивало выживание отдельного индивида и всего рода. Табу формировало волю человека и дисциплинировало его по законам социального бытия. Но табу создавало и обязанности, права самого рода, не выделяя индивида.

Труд, как мы знаем, начал индивидуализировать человека в социальном отношении. Наиболее способные создавали не только улучшенные орудия, не только превосходили других в трудовой деятельности, но и ощущали необходимость улучшения социальной системы рода. Если успехи в первых деяниях были очевидны (например, появлялось больше добычи в результате использования улучшенного орудия), то новаторство в социальной области воспринималось как отступничество. Тот родовый индивид, который, несмотря на ожидаемую кару, стремился к нововведениям в социальном плане, был поистине не только новатором, но и подлинным революционером, прообразом личностного начала в человеке. Сколько их было, безымянных теперь «родовых отступников», - в действительности истинных перволичностей.

Для того чтобы родовый человек предпринял попытку ввести новаторские идеи в родовую социальную систему, он должен был не только породить эту идею, но и найти в себе силы обособиться от родовых табу, тотема и самого рода. И это обособление было уже качественно новым по сравнению с отчужденной агрессией к чужому племени.

Обособление ребенка матерью. Идентификационные отношения матери с ребенком организуют у него социальные потребности в положительных эмоциях, притязание на признание и чувство доверия к людям. Через механизм идентификации, как мы уже об этом говорили, осуществляется присвоение из социума всех достижений человечества: высших психических функций, ценностных ориентации и др.

Идентификация - механизм уподобления. Однако мать хочет творить свое дитя как индивидуальность. Поэтому наряду с развитием своего малыша через уподобление человеку вообще, выступая как посредник между социальным бытованием человечества и психическим бытием своего ребенка, она творит также и его способность к обособлению, ибо эта способность завершает создание полноценного человека как личности.

Мать называет свое дитя по имени сразу же после его рождения. Это обращение по имени входит в бессознательную сферу младенца вместе с положительными эмоциями матери.

Здесь идентификационные механизмы работают на бессознательном уровне. Однако младенец, погруженный в поле материнской идентификации, которая обеспечивает его социальное созревание, скоро прекращает свое инфантильное существование. Мать сама организует ситуации, которые учат ребенка необходимому для его нормального развития обособлению. Мать говорит: «Сам сделай!», «Сам мой ручки!», «Сам ешь!», «Сам оденься!» и т.д. Это «Сам!» - социальное доверие, социальная необходимость, которой добивается мать с надеждой и уверенностью в состоятельности своего дитя.

И малыш награждает мать и всех близких, когда заявляет: «Петя сам!», «Я сам!», «Я хочу!», «Я не хочу!», «Я буду!», «Я не буду!» и многое другое.

Обособление ребенка творит его личность. Теперь уже он берет на себя ответственность за свою самостоятельность. И не важно, что вначале его ожидают неудачи, - он начинает формировать свою собственную внутреннюю позицию.

Присваиваемые механизмы идентификации и обособления определяют самоощущение ребенка, ощущения им других людей и взаимодействуют с этими же механизмами в его социальных контактах с другими. С первых лет жизни ребенок начинает развиваться как личность.

Обособление как механизм развития и бытия личности. В онтогенезе личности овладение обособлением как способностью выделиться из общего, осознать личностью свою собственную нерасторжимую целостность и индивидуальность ведет к формированию механизмов социального поведения, развития и бытия личности.

Обособление - прежде всего механизм установления с другим человеком отношений на социально приемлемых началах, дающих возможность общающимся сохранять свою индивидуальность, чувство собственного достоинства и тем самым реализовывать свои притязания на признание.

Обособление в качестве техники профессионального общения ложится в основу демократического стиля воздействия: взрослого - на детей; лидера - на членов группы и др. Крайняя степень обособления - отчуждение - может иметь место и в демократическом стиле как способ выражения негативного отношения к тому или иному происшествию (поступку) или асоциальному суждению. Отчуждение в авторитарном стиле хотя и организует дисциплину в группе, но оно непродуктивно в плане субъективного самочувствия членов группы, а также в плане развития каждой личности. Отчужденный стиль воспитателя рождает или аналогичный, идентифицирующийся с ним, агрессивный тип личности, или тревожную и робкую личность.

Обособление как феномен социогенеза личности, как механизм, определяющий бытие личности, имеет двойное воздействие на развивающегося индивида. С одной стороны, обособление возлагает на личность индивидуальную ответственность за себя. С другой стороны, обособление может привести к отчуждению как социальной холодности.

В условиях разумного воспитания социальное развитие человека идет в направлении личностных качеств, обеспечивающих успешное существование индивида в группе и группы в целом. Если идентификация обеспечивает усвоение конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе, то обособление позволяет присваивать «внешнее через внутреннее». Именно обособление индивидуализирует присвоенное поведение, ценностные ориентации и мотивы человека.

И хотя каждый индивид присваивает структуру самосознания через идентификационные механизмы, обособление определяет индивидуальное развитие каждого звена этой структуры.

Уровень первого рождения личности - присвоение структуры самосознания - происходит не только через механизм идентификации. Присвоенные звенья структуры самосознания наполняются индивидуально окрашенным содержанием и закрепляются в личности благодаря ее способности к обособлению. Конечно, и сама идентификация избирательна: внешние воздействия всегда опосредуются внутренним содержанием, позицией личности. Но способность к обособлению - это прежде всего позитивная способность к удержанию, защите, сохранению индивидуального. Поэтому-то так категорично звучит инфантильная формула структуры самосознания: «Я - Петя - хороший - мальчик - был, есть, буду - должен - имею право».

Уровень второго рождения личности, как мы знаем, связан с формированием мировоззрения. Активная воля, организованная мировоззрением в социальном проявлении индивида, есть самостоятельность. И хотя этой самостоятельности личность учится через примеры значимых лиц, с которыми она идентифицируется, самостоятельность 1 непременно требует способности к обособлению.

На этом этапе развития личности механизм обособления действует на эмоциональном и когнитивном уровнях. При взаимодействии с другими личность с высокой культурой социального общения «сохраняет свое лицо» не только на эмоциональном, но и на рациональном уровне. В крайних случаях депривация личности (ее ценностной сферы, например), естественная форма обособленности, заменяется отчуждением. Если отчуждение возникает на бессознательном уровне и это влечет за собой агрессию, аффективность, то это вредит личности. Если на этом же эмоциональном фоне личность в состоянии управлять своими эмоциями и демонстрировать отчуждение на рациональном уровне, то мы говорим об эмоционально устойчивой личности.

Самосознание личности; структурные звенья самосознания и их генезис.

Проблеме самосознания посвящено значительное число работ, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В отечественной психологии эти исследования сконцентрированы в основном вокруг трех групп вопросов:

философско-методологические историко-культурные аспекты самосознания, связанные с личностной ответственностью, моральным выбором, моральным самосознанием (И.С. Кон, А.Г. Спиркин, А.И. Титаренко);

общепсихологические аспекты становления самосознания в контексте проблемы развития личности (Л.И. Божович, И.И. Чеснокова, С.Л. Рубинштейн);

социально-перцептивные аспекты становления самосознания в контексте проблемы развития личности (Л.И. Божович, И.И. Чеснокова, С.Л. Рубинштейн.);

социально-перцептивные аспекты самосознания, связанные с особенностями самооценок, их взаимосвязью с оценками окружающих, с самосознанием и познанием других людей (А.В.Захарова, А.И. Липкина, В.В.Столин,).

В литературе используется множество самых разнообразных терминов: «самосознание», «я», «я-концепция», «представление о себе», «отношение к себе», «самооценка», «образ Я» и т.п. Авторы ряда работ пытались соотнести понятия, упорядочить терминологическое поле проблемы. (М.И.Лисина, В.В.Столин).

Понятие «самосознание» используется, как родовое, для обозначения всей области в целом, включая, как процессуальные, так и структурные характеристики. Термины «самосознание», «представление о себе» применяются для описания когнитивной стороны самосознания, знание человека о себе. Эмоциональная сторона самосознания описывается с помощью терминов «отношение к себе» и «самооценка». «Образ Я» рассматривается, как структурное образование самосознания, своего рода «итоговый продукт» неразрывной деятельности трех его сторон – когнитивной, эмоциональной и регуляторной. (В.В. Столин).

Наибольший интерес у отечественных психологов вызывает проблема возникновения самосознания, его структура и уровневая организация. И.И. Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе. На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках сопоставления «Я» и «другого человека». Сначала некое качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя. Соответствующими внутренними приемами самосознания являются преимущественно самовосприятие и самонаблюдение. На втором уровне соотнесения знаний о себе происходит в процессе аутокоммуникации, т.е. в рамках «Я и Я». Человек оперирует уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными, полученными уже в разное время, в разных ситуациях. В качестве специфического внутреннего приема самосознания указывается самоанализ и самоосмысление. На этом втором уровне человек соотносит свое поведение с той мотивацией, которую он реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Высшего развития са-

мосознание на втором уровне достигает при формировании жизненных планов и целей. Своей общественной ценности, собственного достоинства.

И.С. Кон несколько иначе формулирует уровневую концепцию образа «Я». Образ «Я» понимается, как установочная система; установки обладают тремя компонентами когнитивным, аффективным и производным от первых двух поведенческим. Нижний уровень образа «Я» составляют «неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с «самочувствием» и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и сам этот образ «Я» вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием его целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей.

По мнению В.В. Столина самосознание осуществляется на трех уровнях: это отражение субъекта в системе его органической активности, в системе его коллективной предметной деятельности и детерминированных его отношениях и в системе его личностного развития, связанного с множественностью его деятельностей.

По мнению М.И. Лисиной, образ себя имеет аффективно-когнитивный характер и состоит из эмоционального отношения человека к себе и когнитивных представлений (знаний) о себе. Она считает, что Я-образ имеет сложную архитектуру: есть центральное, ядерное образование, в котором представлено в наиболее переработанной форме знание о себе, как субъекте, в нем рождается общая самооценка, тут она постоянно существует и функционирует; существует так же «периферия», на которую поступают самые новые и свежие сведения человека о себе, оказывающие влияние на изменение представлений о себе.

С.Л. Рубенштейн считает, что «развитие самосознания проходит через ряд ступеней – от наивного неведения в отношении самого себя ко все более углубленному самопознанию, соединяющемуся затем со все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценкой».

Зарубежная литература по темам, имеющим отношение к психологии самосознания, чрезвычайно богата.

У.Джемс первым из психологов начал разрабатывать проблематику Я-концепции. Глобальное, личностное Я, он рассматривал, как двойственное образование, в котором соединяются Я-сознание и Я, как объект. Это две стороны одной целостности, всегда существующие одновременно. Одна из них являет собой чистый опыт (Я-сознающее), а другая – содержание этого опыта (Я, как объект). По мысли Джемса, Я, как объект, – это все то, что человек может назвать своим. В этой области Джемс выделяет четыре составляющие и располагает их в порядке значимости: духовное Я, материальное Я, социальное Я и физическое Я.

Интеракционная школа (Кули, Мид и др.) полагают, что человеческое «Я» изначально социально и формируется в ходе социального взаимодействия. Интеракционисты указывают на то, что самосознание и ценностная ориентация личности, как бы зеркально отражают реакции на нее окружающих людей. Под действием механизма взаимного обогащения происходит становление Я-концепции индивида.

К. Роджерс понимает под Я-концепцией восприятие человеком самого себя, механизм, контролирующий и интегрирующий поведение индивида. К. Роджерс рассматривает самосознание с точки зрения развития у человека позитивного самовосприятия.

Как мы имели возможность убедиться, во многих психологических теориях проблема самосознания является одной из центральных. Большинство исследователей проблемы самосознания считают, что самосознание – это прежде всего процесс, с помощью которого человек познаёт себя и относится к самому себе. «Самосознание в психической деятельности личности выступает как особо сложный процесс опосредованного познания себя, развернутый во времени, связанный с движением от единичных ситуативных образов через интеграцию подобных многочисленных образов в целостное образование – в понятие своего собственного Я как субъекта, отличного от других субъектов. Многоступенчатый и сложный про-

цесс самопознания сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем также обобщаются в эмоционально-ценностное отношение личности к себе».

Самосознание – это динамическая система, которая на разных возрастных этапах имеет свои особенности. Исключительно важной инстанцией самосознания, во многом закладываемой в ранней юности, является самоуважение. Это понятие многозначно, оно подразумевает и удовлетворенность собой, и принятие себя, и чувство собственного достоинства, и положительное отношение к себе, и согласованность своего наличного и идеального «Я». В зависимости от того, идет ли речь о целостной самооценке себя как личности или о каких-либо отдельных исполняемых социальных ролях, различают общее и частное самоуважение. Поскольку высокое самоуважение ассоциируется с положительными, а низкое – с отрицательными эмоциями, мотив самоуважения – это личная потребность максимизировать переживание положительных и минимизировать переживание отрицательных установок по отношению к себе.

Человек с высоким самоуважением считает себя не хуже других, верит в себя и в то, что может преодолеть свои недостатки. Низкое самоуважение, напротив, предполагает устойчивое чувство неполноценности, ущербности, что оказывает крайне отрицательное воздействие на эмоциональное самочувствие и социальное поведение личности. Переход от частных самооценок к общей, целостной (смена оснований) создает условия для формирования в подлинном смысле слова собственного отношения к себе, достаточно автономного от отношения и оценок окружающих, частных успехов и неудач, всякого рода ситуативных влияний. Оценка отдельных качеств, сторон личности играет в таком собственном отношении к себе подчиненную роль, а ведущим оказывается некоторое общее, целостное «принятие себя», «самоуважение». Выполняя регулятивные функции, самооценка выступает необходимым внутренним условием организации субъектом своего поведения, деятельности, отношений. Она является важнейшим фактором мобилизации человеком своих сил, реализации скрытых возможностей, творческого потенциала.

Многочисленные исследования неоспоримо свидетельствуют о том, что эффективное решение проблем самосознания, самоопределения, самоутверждения невозможно вне общения с окружающими людьми, без их помощи.

Особенности самосознания на различных этапах индивидуального развития будут рассматриваться при изучении соответствующих возрастных периодов.

Тема 8. Отклонения в психическом развитии. Развитие личности в экстремальных условиях и условиях депривации.

Понятие нормы в психологии. Специфика гуманистического подхода к пониманию нормы. Возрастные нормативы и способы их определения. Опережающее развитие (одаренность) и задержка развития как отклонения в психическом развитии. Диагностические критерии задержки психического развития (ЗПР). Признаки отклоняющегося развития ребенка при умственной отсталости. Особенности развития ребенка с педагогической запущенностью. Понятие экстремальных условий развития. Виды экстремальных условий и их влияние на нормальный ход развития. Понятие депривации. Госпитализм и его причины. Виды депривации: сенсорная, эмоциональная, двигательная, социальная, комплексная. Частичная и полная депривация. Материнская и отцовская депривация. Причины возникновения и последствия различных видов депривации. Возрастные особенности влияния различных видов депривации на ход нормального развития ребенка и взрослого человека.

Одной из важных проблем психологии является исследование социально-психологической депривации, т.е. психического состояния, возникшего в результате жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения его важнейших потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени.

Психологические аспекты депривационных расстройств в настоящее время мало исследованы, масштабы изменений, связанных с ними, не прогнозируются. Особенно трудно понять, как действуют отдельные депривационные факторы в детском возрасте, когда они на-

кладываются на процесс развития, включающий в себя и физический рост, и созревание нервной системы, формирование психики.

Изучением проблемы социально-психологической депривации занимались такие известные педагоги и психологи как: Ландгмейер Й., Матейчик З., Марцинковская Т.Д., Залыкина И.А., Смирнов Е.О. и др. Как, показывают результаты исследований Марцинковской Т.Д. и других авторов, уменьшение коммуникаций детей с окружающими – приводит к социально-психологической депривации.

Понятие депривация в психолого-педагогических исследованиях

В связи с тем, что проблема психической депривации находится в стадии разработки, в настоящее время по этой теме нет единой терминологии. Наиболее часто используется термин «депривация», обозначающий потерю чего-либо, лишения из-за недостаточного удовлетворения основных психических жизненно важных потребностей.

Зачастую авторы сужают термин соответственно тому, какую психическую потребность они принимают в качестве самой важной и самой «недостаточной».

В зависимости от того, чего именно лишен человек, выделяют разные виды депривации – психологическую, эмоциональную, социальную, двигательную, сенсорную, информационную и др.

Психическая депривация характеризуется особым психическим состоянием, возникающим в депривационной ситуации. Данное психическое состояние проявляется в поведении, отличающемся характерными признаками, что и позволяет распознать депривацию. Механизм депривации связан с отчуждением ребенка от определенных отношений с миром людей и предметным миром и вызывается недостаточным удовлетворением основных психических потребностей ребенка, видоизменяющих структуру развивающейся детской личности.

Психические потребности ребенка наилучшим образом удовлетворяются, несомненно, его ежедневным общением с окружающей средой. Если по какой-либо причине ребенку препятствуют в подобном контакте, если он изолирован от стимулирующей среды, то он неизбежно страдает от недостатка стимулов. Эта изоляция может носить разную степень. При полной изоляции от человеческой среды в течение длительного периода можно предполагать, что основные психические потребности, которые с самого начала не удовлетворялись, развиваться не будут.

Единого депривационного синдрома, по мнению многих исследователей, не существует, так как последствия психической депривации могут охватывать всю шкалу психических отклонений, начиная от легких особенностей психического реагирования и до очень грубых нарушений развития интеллекта и всего психического склада личности.

Таким образом, психическая депривация – это определенное психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, когда ребенку не предоставляется возможность удовлетворить его основные (жизненные) потребности в полной мере и в течение достаточно длительного времени.

Считается, что для полноценного развития у ребенка должна быть удовлетворена прежде всего потребность в любви и признании. Одни считают ее базовой, врожденной, другие говорят о ней как о приобретении в процессе жизни. Неудовлетворение этой потребности ведет к искажению развития личности и появлению эмоциональной депривации. Наиболее яркое выражение последствий этого вида депривации наблюдается у детей, находящихся в учреждениях интернатного типа.

Другим видом депривации является сенсорная, связанная с обедненной предметной средой и дефицитом раздражителей органов чувств. С этим видом депривации также приходится сталкиваться в домах ребенка, детских домах и т.д.

Депривация может иметь место не только в учреждениях интернатного типа, но и в семье, где может отсутствовать мать или она недостаточно эмоционально относится к ребенку (так называемая холодная мать), и в таких случаях употребляется понятие «материнская де-

приваация». При отсутствии отца или его отчужденности от ребенка возникает патериальная депривация.

Выделяют также социальную депривацию. Развитие ребенка во многом зависит от общения со взрослыми, которое влияет не только на психическое, но и, на ранних этапах, на физическое развитие ребенка. Общение можно рассматривать с точки зрения разных гуманитарных наук. С точки зрения психологии общение понимается как процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными между собою в психологическом отношении. Развитие ребенка, в рамках теории культурно-исторического развития, понимается Выготским как процесс присвоения детьми общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями. Извлечение этого опыта возможно при общении со старшими. При этом общение играет решающую роль не только в обогащении содержания детского сознания, но и обуславливает его структурам. Сразу после рождения у ребенка отсутствует общение со взрослыми: он не отвечает на их обращения и сам ни к кому не адресует. Но уже после 2-го месяца жизни он вступает во взаимодействие, которое можно считать общением: он начинает развивать особую активность, объектом которой является взрослый. Общение со взрослыми у младенцев играет как бы пусковую роль в развитии реагирования на важные раздражители. Среди примеров социальной депривации известны такие хрестоматийные случаи как А.Г. Хаузер, волчьи дети и дети-маугли. Все они не умели (или плохо говорили) говорить и ходить, часто плакали и всего боялись. При их последующем воспитании, несмотря на развитие интеллекта, нарушения личности и социальных связей оставались. Последствия социальной депривации неустранимы на уровне некоторых глубоких личностных структур, что проявляется в недоверии (за исключением к членам группы, перенесших то же самое, например в случае развития детей в условиях концентрационных лагерей), значимость чувства «МЫ», завистливость и чрезмерная критичность.

Таким образом, психологи выделяют разные виды депривации и все виды депривации несут пагубные последствия и, в конечном итоге, выливаются в социодепривацию. Неуверенность, тревожность, депрессия, страх, задержка интеллектуального развития – наиболее характерные черты депривационного синдрома.

Особенности психического развития ребенка в условиях социально-психологической депривации. Обеднение природной среды и социального окружения ребенка следует рассматривать как условия социально-психологической депривации. Человек – часть природы, без взаимодействия с которой его жизнь не может быть полноценной. Благодаря природе развивающийся организм постепенно накапливает здоровье и силы. Развитие ребенка, в естественных природных условиях является значимым фактором его физического и психического благополучия. Известно, что ребенку необходимо общение. Однако само наличие живого общения ребенка со взрослыми еще не достаточно для его гармоничного психического развития, для полноценного созревания его личности. Большое значение имеют количество и качество общения. Последствия недостаточного общения ребенка со взрослым нарушает и изменяет ход нормального психического созревания ребенка.

В условиях социально-психологической депривации, дети имеют целый ряд личностных особенностей, в частности, они не усваивают навыков продуктивного общения при наличии ярко выраженной потребности в любви и внимании; не умеют налаживать общение с окружающими. В силу неправильного и недостаточного опыта общения дети часто занимают по отношению к другим людям агрессивно-негативную позицию. Эмоционально нестабильное положение ребенка, ведет к нарушению аффективно-личностных отношений.

По данным М.И. Лисиной, дети первого года жизни, в ситуации социально-психологической депривации, вялы, апатичны, лишены жизнерадостности, у них снижена познавательная активность, упрощены эмоциональные проявления, предличностные образования или внутренние структуры, которые ложатся в основу формирования личности, деформированы. У них не возникает привязанности к взрослому, они печальны и пассивны; у

детей дошкольного возраста специфические условия социально-психологической депривации приводят к вынужденной поверхностности чувств, эмоциональной недостаточности.

В исследованиях И.А. Залысиной, показано, что у детей дошкольного возраста имеются нарушения в личностном общении, в основе которого лежит потребность во взаимопонимании и сопереживании; для них характерна сниженная эмоциональность, активность в общении, скупость выражения своих переживаний.

По данным исследования Рыжиковой, эмоциональные реакции дошкольников и младших школьников в условиях социально-психологической депривации отличаются более высокой напряженностью, аффективными срывами, большим накалом эмоциональной фрустрации, выражающихся в агрессии. Условия социально-психологической депривации (ограниченность эмоционально-идентификационных отношений с ребенком) выступают как неблагоприятные для развития сопереживания, не способствующие реализации потребности ребенка в признании взрослыми и сверстниками. Дети, испытывающие депривацию, приходя в школу неспособны находить выход из конфликтных ситуаций, у них преобладают экстрапунитивные реакции по типу самозащитных: враждебность, агрессивность по отношению к окружающим.

Для детей, находящихся в ситуации депривации, характерна слабая выраженность значимости дружеских связей, отсутствие постоянных диад и триад, носящих в основном ситуативный характер. У воспитанников закрытых детских учреждений отношение к взрослым определяется практической полезностью последнего в жизни ребенка. В жизни этих детей имеет место не личное, а функционально-ролевое общение, выбор партнера по общению осуществляется на предметно-содержательной основе.

Ограниченный круг контактов препятствует формированию продуктивных навыков общения со сверстниками и взрослыми и затрудняет формирование адекватной картины мира, что, в свою очередь, оказывается существенным препятствием на пути их адаптации и интеграции в более широком социуме.

Дефицит общения ребенка со взрослым приводит к гипертрофии, сверхценности этой потребности, к практически полной зависимости эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему взрослого.

На фоне напряженности потребности в общении со взрослым и одновременно повышенной зависимости от него обращает на себя внимание агрессивность в отношении ко взрослому. Исследования Т.Д. Марцинковской показывают, что дети, находящиеся в ситуации депривации, не успешны в разрешении конфликтов и со взрослыми и со сверстниками, они агрессивны, стремятся обвинить окружающих в возникновении конфликта, не могут осознать свою вину, неспособны к продуктивному, конструктивному выходу из конфликта.

В основе недоразвития «интимно-личностной» сферы общения лежит отсутствие эмпатии, т.е. сопереживания, умения и потребности разделить свои переживания с другим человеком. В тоже время исследования Т.Д. Марцинковской позволяют говорить о том, что у депривированных детей содействие, как умение оказывать помощь другому, представлено значительно шире, чем сопереживание. Этот феномен позволяет затронуть один из важнейших вопросов развития личности – проблему отчуждения, «обособления». Ситуация депривации способствует развитию феномена отчуждения, и именно это продуцирует отсутствие любви, тепла в отношении ко второму, третьему поколению в семье (как некая последовательная цепь поколений, прервать которую бывает достаточно сложно).

Таким образом, дети, находящиеся в ситуации социально-психологической депривации отличаются более высокой напряженностью, аффективными срывами, большим накалом эмоциональной фрустрации, выражающихся в агрессии. Они не усваивают навыков продуктивного общения при наличии ярко выраженной потребности в любви и внимании; не умеют налаживать общение с окружающими.

Тема 9. Психическое развитие в период новорожденности и младенчества.

Общая характеристика новорожденности и младенчества, возрастные границы периода. Кризис новорожденности. Врожденные рефлексы как основа адаптации новорожденного к среде. Развитие органов чувств в период новорожденности. Особенности физиологического развития новорожденного. Формирование простейших аффективных реакций и первичных социальных потребностей (потребность в общении со взрослым). Комплекс оживления.

Взаимодействие ребенка с близким взрослым как основа социальной ситуации развития младенца. Общение со взрослыми – ведущая деятельность младенца. Физическое развитие младенца. Хватание, манипулирование, ползание и ходьба – основные формы двигательной активности младенца. Развитие познавательной сферы младенца, выделение самостоятельных познавательных процессов. Роль упражнения органов чувств в познавательном развитии младенца. Общение со взрослыми и появление предпосылок речи (гуление, лепет, появление первых слов-синкретов). Активный и пассивный словарный запас младенца. Эмоциональное развитие ребенка: дифференциация эмоций, появление эмоций предвосхищения, социальная обусловленность эмоций ребенка. Игрушка как средство общения и психического развития младенца. Базовое доверие к миру как итог благоприятного развития в младенчестве. Основные новообразования младенчества. Кризис одного года.

Первый год жизни ребенка условно можно разделить на два этапа - период новорожденности, который длится от четырех до шести недель и кончается с появлением комплекса оживления, и период младенчества, который заканчивается в год.

Этап новорожденности - это время адаптации ребенка к новым, вне-утробным условиям жизни, удлинения периода бодрствования по сравнению с периодом сна, формирования первых, необходимых для психического развития реакций - зрительного и слухового сосредоточения (умения сосредоточиться на звуковом или зрительном сигнале), появления первых сочетательных или условных рефлексов, например на положение при кормлении.

В это же время начинает проявляться закономерность, характерная для общего направления развития детей в первые годы жизни и существенно отличающая их от детенышей животных. Она заключается в том, что развитие сенсорных процессов (зрения, слуха, осязания) существенно опережает у человеческих младенцев развитие моторики, в то время как у животных, наоборот, движения развиваются раньше, чем органы чувств.

Зрительное и слуховое сосредоточение, которые возникают соответственно в 4-5 и 3 недели, фактически закладывают основу перехода от ощущений к восприятию, к возможности увидеть предмет целиком, во всей совокупности его свойств, а также проследить взглядом движение предмета или повернуть голову за перемещающимся источником звука. Эти реакции развиваются по принципу доминанты - в момент сосредоточения все другие реакции ребенка прекращаются, он замирает и концентрируется только на том звуке или объекте, который привлек его внимание. На основе этих сформировавшихся реакций рождается *комплекс оживления*, который и является показателем перехода к новому этапу развития - младенчеству. Комплекс оживления также представляет собой своего рода доминанту, так как в этот момент все другие потребности для ребенка теряют свое значение. Когда к нему подходит взрослый, он замирает, а затем начинает усиленно двигать ручками и ножками, улыбаться, гулить - словом, делать все, чтобы привлечь к себе внимание.

Такая реакция на взрослого доказывает, что близкие люди являются для младенца не просто необходимым условием развития, но его источником. В этом также заключается существенное отличие младенцев человека от детенышей животных - среда, общение со взрослыми, окружающая культура, язык не просто ускоряют или замедляют темп развития, благоприятствуя или, наоборот, препятствуя формированию, становлению определенных качеств, но и направляют это развитие, обогащают его новым содержанием, которое может существенно изменить саморазвитие детей. Об этом важно помнить всем взрослым, окружающим детей с первых дней их жизни.

Реакция на взрослого представляет собой не только первую собственно психологическую реакцию ребенка, но и первую его социальную реакцию. *Л. С. Выготский*, говоря о развитии младенцев, писал, что это максимально социальное существо, и отчасти это справед-

ливо, так как ребенок полностью зависит от взрослого, который удовлетворяет все его потребности. Сам ребенок никогда бы не смог выжить; именно взрослый, окружая его вниманием, заботой и уходом, помогает ему нормально сформироваться. С зависимостью от заботы взрослого связан и тот факт, что у младенцев человека в первые месяцы жизни доминирует сенсорное развитие, а у детенышей животных - моторное. Развитие восприятия все первые годы жизни, фактически весь дошкольный возраст, - один из наиболее важных психических процессов. От развития восприятия в этом возрасте, как будет показано позднее, во многом зависят и другие познавательные процессы, прежде всего мышление.

Однако роль взрослого не сводится только к уходу за ребенком и созданию благоприятных условий для развития восприятия. Исследования многих психологов (М.И.Лисиной, Л.И.Божович, Э.Эриксона, А.Адлера, А.Фрейд, Дж.Боулби и др.) показали, что в первые месяцы жизни для ребенка крайне важны эмоциональный контакт, привязанность и защита, которые исходят от близкого взрослого. Доказывая, что ведущей деятельностью в младенческом возрасте является эмоционально-личностное общение со взрослым, *М.И.Лисина* провела серию экспериментов, в которых показала, что и познавательное развитие (а не только развитие эмоций и речи) в значительной степени определяется общением со взрослым. Этнопсихологические исследования также продемонстрировали, что дети, которые имеют постоянный тактильный контакт с матерью (например, привязаны у нее за спиной, как во многих африканских племенах), быстрее развиваются.

К концу младенчества формируются практически все свойства восприятия детей - *константность, правильность, предметность, системность*. Появление этих свойств связано с развитием *локомоций* детей, перемещением в пространстве, благодаря чему они научаются видеть предмет под разными углами зрения, узнавать его в разных сочетаниях, с различного расстояния и под разнообразными углами зрения. Появляются первые сенсорные эталоны - постоянные образы окружающих предметов. С этими эталонами дети соотносят новые объекты, воспринимаемые в окружающем мире. Так как первые эталоны еще не являются обобщенными и отражают свойства конкретных предметов, они получили название *предметные эталоны*.

Основные закономерности и нормативы психического развития младенцев были установлены в первые десятилетия XX в. благодаря исследованиям *Н. М. Щелованова* и *А. Гезелла*.

Систематическое изучение генезиса развития психики ребенка было начато *Н. М. Щеловановым* еще в 1922 г. с открытием лаборатории генетической рефлексологии. Метод, который применялся в лаборатории, заключался в непрерывном, систематическом наблюдении за ребенком с регистрацией всех его реакций, возникающих под влиянием внешних и внутренних раздражителей. Применялся также *метод рефлексологического эксперимента*, т. е. формирование искусственных сочетательных рефлексов у младенцев (например, рефлекса на молоко в рожке определенной формы и цвета).

Н.М. Щелованов и его сотрудники *И. Л. Фигурин* и *П.М.Денисова* установили важнейшие закономерности развития детей в периоды новорожденности и младенчества. Они зафиксировали динамику перехода от сна к бодрствованию, описали развитие сенсорных анализаторов, показали возможность формирования первых условных рефлексов на втором - третьем месяце жизни. Они открыли и описали зрительное и слуховое сосредоточение, установили нормативы развития памяти и восприятия младенцев, выявили этапы становления моторики и сенсомоторной координации в первый год жизни. Были открыты комплекс *оживления* (термин был введен в психологию именно этими учеными) и *кризис одного года*. На основе полученных данных были разработаны критерии диагностики психического развития младенцев, с некоторыми модификациями используемые и в современной практической психологии.

Большой вклад в исследование психического развития младенцев внес и американский психолог *А.Л.Гезелл*. Гезелл - создатель Йельской клиники нормального детства, в которой изучалось психическое развитие детей раннего возраста - от рождения до 3 лет. Периоды

младенчества и раннего детства были в центре научных интересов Гезелла, поскольку он считал, что за первые 3 года жизни ребенок проходит большую часть своего психического развития, так как темпы этого развития максимальные именно в первые 3 года, а затем постепенно замедляются со временем.

Исследования темпа психического развития детей привели другого известного психолога - В. Штерна к мысли о том, что *индивидуальный темп психического развития*, который проявляется прежде всего в скорости обучения, входит в число важнейших индивидуальных свойств ребенка. Исходя из этого, Штерн, который был одним из основателей дифференциальной психологии, доказывал, что существует не только общая для всех детей определенного возраста нормативность, но и нормативность индивидуальная, характеризующая конкретного ребенка. Поэтому нарушение индивидуального темпа развития может привести к серьезным отклонениям, в том числе и к неврозам.

Исследования Гезелла, в отличие от работ Щелованова, были направлены не на анализ закономерностей развития психики в первые 3 года жизни, а на установление нормативности этого развития. В клинике Гезелла была разработана специальная аппаратура для объективной диагностики динамики психического развития маленьких детей, в том числе кино- и фотосъемка, «зеркало Гезелла» (полупрозрачное стекло, применяемое для объективного наблюдения за поведением детей). Он также ввел в психологию новые методы исследования - *лонгитюдный* (метод изучения одних и тех же детей в течение определенного периода времени, чаще всего с рождения до подросткового возраста) и *близнецовый* (сравнительный анализ психического развития монозиготных близнецов). На основе этих исследований была выработана система тестов для детей от 3 месяцев до 6 лет по следующим параметрам: моторика, речь, адаптивное поведение, личностно-социальное поведение. В модифицированном виде эти тесты также лежат в основе современной диагностики психического развития младенцев.

В течение первого года жизни активно развиваются не только восприятие и движения, но и память. Именно в это время формируются все генетические виды памяти - *эмоциональная, моторная, образная, вербальная*. Эмоциональная память есть, по некоторым данным, уже у плода. У младенца этот вид памяти является основным в первые недели жизни, он помогает ему ориентироваться в действительности, фиксируя внимание и направляя органы чувств на наиболее важные в эмоциональном отношении объекты. В 7-9 недель возникает и моторная память, ребенок может запомнить и повторить какое-то движение, у него начинают формироваться привычные жесты - начало будущих операций. В 4 месяца у детей появляется образная память (сначала в виде узнавания знакомых предметов), а в 8-9 месяцев - воспроизведение того, что ребенок видел ранее. Как возникновение моторной памяти способствует организации движений, локомоции детей, так появление образной памяти существенно влияет на его общение и формирование мотивационной сферы. С развитием узнавания ребенок начинает дифференцировать окружающих взрослых, узнавать приятных и неприятных людей. Дифференцируется и его реакция на них - оживление и улыбка на приятных сменяются плачем при виде неприятных лиц. Развитие воспроизведения стимулирует появление первых *мотивов*, или, как их называет *Л.И.Божович*, мотивирующих представлений ребенка, которые способствуют становлению его личности, развитию независимости от окружающей среды. Если раньше взрослый мог регулировать поведение ребенка, изменяя ситуацию, убирая, например, неприятные объекты и предлагая ребенку приятные, то теперь, с появлением воспроизведения, ребенок меньше зависит от окружающих условий, так как у него появляются устойчивые желания, связанные с объектами или ситуациями, которые сохранились в его памяти. Так возникают постоянные побуждения, или мотивы, направляющие деятельность ребенка.

Развивается и мышление младенцев. К концу первого года жизни у детей появляется *ручной интеллект*, или наглядно-действенное мышление, которое строится на основе проб и ошибок и связано с развитием первых самостоятельных движений, локомоций ребенка. Большое значение имеет и развитие ориентировки - реакции на новые предметы, стремление

их обследовать. Недаром *А.В. Запорожец*, исследовавший познавательное развитие в первые годы жизни, подчеркивал, что различные психические процессы являются, по сути, разными видами ориентировки в окружающем мире. Так, восприятие, по его мнению, представляет собой ориентировку в свойствах и качествах предметов, мышление - в отношениях и связях между ними, а эмоции - в их личностном смысле. Поэтому время, в течение которого ребенок обследует новый предмет, а также количество анализаторов, которые участвуют в этом процессе, - это важный показатель интеллектуального развития младенца. Чем дольше ребенок рассматривает новую игрушку, чем больше разных качеств он в ней открывает, тем выше его интеллектуальный уровень.

На первом году жизни начинает развиваться речь, прежде всего пассивная - ребенок слушает и различает звуки. Появляется и собственная, автономная речь детей (напомним, что в этом возрасте развитие внешней речи идет от слова к предложению, а внутренней - от предложения к слову).

Большое значение для понимания психического развития детей первого года жизни имеют данные, полученные в работах *Э. Эриксона*. С его точки зрения, каждый этап становления идентичности не только формирует новое, необходимое для социальной жизни качество, но и подготавливает ребенка к следующему жизненному периоду. Все стадии способствуют формированию противоположных качеств и черт характера, которые осознает в себе человек и с которыми он начинает себя идентифицировать. Выделяя период до года в качестве первой стадии психического развития, Эриксон считал, что в это время психика детерминируется в основном близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка чувство базового доверия или недоверия, т. е. открытости миру или настороженности, закрытости. Базовое доверие впоследствии позволяет детям доброжелательно относиться к окружающим, без опаски и внутреннего барьера общаться с новыми, незнакомыми людьми. В некоторой степени работы Эриксона показывают, что мотивация общения закладывается именно в этот период. В этом концепция Эриксона очень близка к данным *М.И. Лисиной* о значении для младенца эмоционального общения со взрослыми.

Об этом же писал английский психолог и психиатр *Дж. Боулби*, доказывавший, что тесная эмоциональная связь между матерью и ребенком устанавливается в период младенчества. Нарушение этой связи, как уже говорилось выше, приводит к серьезным отклонениям в психическом развитии ребенка. Работы Боулби способствовали в 1950-х годах в Англии, а позднее и в других странах, изменению условий госпитализации маленьких детей, которых теперь не разлучают с матерью.

Развитие восприятия, мышления, становление эмоциональных контактов с окружающими, а также появление собственных мотивов поведения изменяют социальную ситуацию развития младенца, который переходит на новый уровень. С этим связано возникновение критического периода, в том числе таких его негативных составляющих, как упрямство, агрессия, негативизм, обидчивость. Как правило, эти проявления неустойчивы и с окончанием кризиса проходят, но при полном игнорировании стремлений и активности ребенка могут стать основой для формирования устойчивых негативных качеств личности.

Тема 10. Психическое развитие в раннем детстве.

Общая характеристика развития ребенка раннего возраста. Социальная ситуация развития: «ребенок-предмет-взрослый». Расширение жизненного пространства ребенка и установление новых социальных контактов. Предметная (предметно-манипулятивная) деятельность как ведущая в раннем детстве. Предметные и орудийные действия, этапы их формирования. Значение манипулирования предметами и автодидактических игрушек для развития познавательной сферы ребенка. Дифференциация и усложнение познавательных процессов. Восприятие как ведущий познавательный процесс в раннем детстве. Формирование перцептивных действий, сенсорных эталонов и действий соотнесения. Развитие памяти и наглядно-действенного мышления ребенка, зарождение наглядно-образного мышления. Развитие речи: увеличение словарного запаса, усложнение речевых конструкций, первичные проявления

словотворчества. Общение ребенка раннего возраста со взрослыми и сверстниками. Зарождение первых устойчивых свойств личности. Основные новообразования раннего детства. Кризис трех лет.

Ранним возрастом называют период от года до 3 лет. В это время происходят важнейшие изменения в психическом развитии детей - формируется мышление, активно развивается двигательная сфера, возникают первые устойчивые качества личности.

Ведущей в этом возрасте является предметная деятельность, которая влияет на все сферы психики детей, определяя во многом специфику их общения с окружающими. Она возникает постепенно из манипулятивной и орудийной деятельности младенцев. Эта деятельность подразумевает, что предмет используется в качестве орудия по закрепленным в данной культуре правилам и нормам (например, ложкой едят, лопаткой копают, а молотком забивают гвозди).

Выявляя в процессе деятельности наиболее важные свойства предмета, ребенок начинает соотносить эти свойства с определенными операциями, которые он совершает, открывая, какие операции лучше удаются с конкретным предметом. Таким образом дети учатся пользоваться предметами так, чтобы они не были просто продолжением их руки, но использовались исходя из логики самого предмета, т. е. из того, что им лучше делать. Этапы формирования таких закрепленных за предметом-орудием действий были исследованы *П.Я.Гальпериним*,

Он показал, что на первой стадии - целенаправленных проб - ребенок варьирует свои действия, исходя не из свойств орудия, которым он хочет, например, достать нужный ему предмет, но из свойств самого этого предмета. На второй стадии - подстерегания - ребенок случайно находит в процессе своих попыток эффективный способ действия с орудием и стремится повторить его. На третьей стадии, которую Гальперин назвал стадией навязчивого вмешательства, ребенок активно старается воспроизвести эффективный способ действия с орудием и овладеть им. Четвертая стадия - объективной регуляции. На этой стадии ребенок открывает способы регулирования и изменения действия, исходя из тех объективных условий, в которых его приходится выполнять.

Гальперин также доказал, что в том случае, когда взрослый сразу же показывает ребенку, каким образом действовать с предметом, этап проб и ошибок минует, а дети начинают действовать со второго этапа.

При диагностике развития предметных действий у детей необходимо помнить о том, что орудийные действия включают в себя и предметные, так как один из вариантов орудийного действия исторически закреплен за данным предметом. Так, ложкой можно копать, пересыпать содержимое из одной емкости в другую, есть суп и совершать другие орудийные действия, но только последний способ использования является еще и предметным, исторически закрепленным за этим орудием. В течение второго года жизни дети обучаются большинству предметных действий, причем при исследовании их психического развития важно помнить, что орудийные действия в определенной степени могут служить показателем интеллектуального развития детей, в то время как предметные в большей степени отражают степень их обучения, широту контактов со взрослыми.

Большое значение для психического развития в этом возрасте имеет формирование сенсорики. Выше говорилось о том, что исследования многих ученых показали, что в первые годы жизни уровень развития восприятия существенно влияет на мышление. Это объясняется тем, что действия восприятия связаны с такими операциями мышления, как обобщение, классификация, подведение под понятие и др. Ведущая роль восприятия, по мнению А. В. Запорожца, объясняет особенности развития образной памяти и образного мышления в этом возрастном периоде. Он также доказывал, что существуют определенные виды деятельности, к которым сензитивное восприятие (рисование, конструирование), и показал, как их формирование влияет на динамику становления когнитивной сферы детей.

Развитие восприятия определяется тремя параметрами - *перцептивными действиями*, *сенсорными эталонами* и *действиями соотнесения*. Таким образом, становление восприятия

заключается в выделении наиболее характерных для данного предмета или ситуации качеств (информативных точек), составлении на их основе устойчивых образов (сенсорных эталонов) и соотнесении этих образов-эталонов с предметами окружающего мира. При диагностике уровня развития восприятия важно определить уровень сформированности всех этих трех процессов. Необходимо также соотнести причины ошибок, допускаемых ребенком, с этими процессами, так как практически не существует детей, у которых были бы нарушены все психические процессы. Поэтому, как правило, коррекция одной из сторон помогает скорректировать всю деятельность восприятия.

Перцептивные действия позволяют изучать основные свойства и качества воспринимаемого предмета, выделяя в них главные и второстепенные. На основе такого выделения ребенок воспринимает информативные точки в каждом из предметов окружающего мира, что помогает при повторном восприятии быстро узнать этот предмет, отнеся его к определенному классу - кукла, машинка, тарелка и т. д. Действия восприятия, которые вначале являются внешними и развернутыми (ребенок должен не только посмотреть на предмет, но и потрогать его руками, действовать с ним), затем переходят во внутренний план и автоматизируются. Таким образом, развитие перцептивных действий помогает формированию обобщения и других мыслительных операций, так как выделение наиболее значимых качеств каждого предмета дает возможность в дальнейшем объединить их в классы и понятия.

В раннем возрасте также начинается формирование сенсорных эталонов - вначале предметных (появляющихся уже к концу младенчества), которые затем, постепенно обобщаясь, переходят на уровень сенсорных. Таким образом, сначала представления о форме или цвете связаны у ребенка с конкретным предметом (например, круглый мяч, зеленая трава и т.д.). Постепенно это качество обобщается и, отрываясь от предмета, становится эталоном - цвета, формы, размера. Именно эти три основных эталона формируются у детей к концу раннего возраста.

Соотнесение предмета с эталоном помогает систематизировать те знания, которые получают дети при восприятии новых предметов. Именно эти знания делают образ мира целостным и постоянным. При этом в раннем возрасте дети еще не могут разделить сложный предмет на ряд эталонов, из которых он состоит, но могут уже найти различия между конкретным предметом и эталоном (например, сказав, что яблоко - это неправильный круг).

Благодаря тесной связи восприятия и мышления некоторые тесты используются в диагностике детей этого возраста для изучения обоих процессов.

В раннем возрасте кроме наглядно-действенного мышления начинает формироваться и наглядно-образное. Поскольку мышление предполагает ориентировку в связях и соотношениях между предметами, *А.В.Запорожец* и *Л.А.Венгер* разработали методы изучения и диагностики мышления, исходя из способов ориентировки ребенка в ситуации. Эта ориентировка может происходить через непосредственные действия с предметами, их зрительное изучение или словесное описание, определяя тем самым и вид мышления - наглядно-действенное, наглядно-образное, наглядно-схематическое, словесно-логическое. Наглядно-действенное мышление возникает к концу первого года жизни и является ведущим видом мышления до 3,5-4 лет, наглядно-образное мышление возникает в 2,5-3 года и остается основным до 6-6,5 лет, наглядно-схематическое мышление появляется в 4,5-5 лет и остается ведущим до 6-7 лет; наконец, словесно-логическое мышление возникает в 5,5-6 лет, становится ведущим с 7-8 лет, оставаясь основной формой мышления у большинства взрослых людей. Таким образом, в раннем возрасте основным и практически до конца этого возраста единственным видом мышления является наглядно-действенное, предполагающее непосредственный контакт ребенка с предметами и поиск правильного решения задачи путем проб и ошибок. Как и в случае с формированием предметных действий, помощь взрослого, который показывает ребенку, на какие параметры ситуации необходимо обратить внимание, чтобы правильно сориентироваться и правильно решить задачу, помогает развитию мышления и переходу его на более высокий, образный уровень. В то же время при решении простых, связанных с прошлым опытом задач к концу раннего возраста все дети уже должны ориен-

тироваться практически мгновенно, без пробных действий с предметами, т. е. опираться на образное мышление.

Изучая развитие мышления в раннем возрасте, Ж. Пиаже исследовал процесс перехода от внешних операций к внутренним, логическим, а также формирование обратимости. В своих экспериментах с маленькими детьми он анализировал их способность находить спрятанные вещи, в том числе те, которые пропали на их глазах. Особое внимание он обращал на открытие ребенком того факта, что исчезнувший из поля зрения предмет может быть обнаружен при помощи внешних операций, придающих ситуации обратимость (например, при открытии ящика, в который был спрятан платок). Интерес представляют и данные Пиаже о накоплении у детей знаний, опыта действия с предметами, который позволяет ребенку перейти от сенсомоторного мышления к образному.

Характерной особенностью мышления ребенка в этот период является его *синкретизм* (нерасчлененность) - ребенок пытается решить задачу, не выделяя в ней отдельные параметры, но воспринимая ситуацию как целостную картинку, все детали которой имеют одинаковое значение. Поэтому помощь взрослого должна быть направлена прежде всего на анализ и разделение деталей, из которых потом ребенок (может быть, при помощи взрослого) выделит главные и второстепенные. Таким образом, общение со взрослым, совместная предметная деятельность могут существенно ускорить и оптимизировать познавательное развитие детей; недаром М. И. Лисина назвала ведущий вид общения в этот период ситуативно-деловым.

Важное значение для психического развития в этот период приобретает становление речи. Исследуя этапы психического развития детей, Штерн впервые провел систематическое наблюдение за формированием речи. Выделив несколько периодов в этом процессе, он подчеркивал, что наиболее важен из них тот, который связан с открытием детьми значения слова, того, что каждый предмет имеет свое название (такое открытие ребенок делает примерно в полтора года). Этот период, о котором впервые заговорил Штерн, стал потом отправной точкой для исследования речи практически у всех ученых, занимавшихся этой проблемой. Выделив пять основных этапов в развитии речи у детей, Штерн детально описал их, фактически разработав первые нормативы в развитии речи у детей до 5 лет. Он также выделил основные тенденции, определяющие это развитие, главными из которых являются переход от пассивной к активной речи и от слова к предложению.

Развивая эти идеи Штерна, Л. С. Выготский показал, что переход от слова к предложению характерен для внешней речи ребенка, в то время как внутренняя речь, напротив, развивается от предложения к слову. Это связано с тем, что во внутреннем плане произнесенное ребенком слово для него обозначает целую фразу, например, слово «мама» ребенок может связывать с просьбой что-то дать ему или помочь. Как правило, близкие взрослые по жестам и интонации, которые сопровождают эти первые слова, угадывают желания детей, приходя к ним на помощь. Со временем, научившись строить предложения во внешнем плане, дети и во внутренней речи отводят каждому слову его собственное значение, не расширяя его до целой фразы.

Несколько иная трактовка развития речи дана в концепции Бюлера. Связывая речь с процессом творчества, что, по его мнению, является ведущей линией становления психики, он выдвинул *эвристическую теорию речи*. Бюлер считал, что речь не дается ребенку в готовом виде, но придумывается, изобретается им в процессе общения со взрослыми. Таким образом, в отличие от других психологов, Бюлер настаивал на том, что процесс формирования речи - это цепь открытий.

На первой стадии ребенок открывает значение слов путем наблюдения за воздействием на взрослых звуковых комплексов, которые изобретает ребенок. Манипулируя взрослым при помощи вокализации, ребенок осознает, что определенные звуки приводят к определенной реакции взрослого (дай, боюсь, хочу и т.д.), и начинает пользоваться этими звуковыми комплексами целенаправленно. На второй стадии ребенок открывает, что каждая вещь имеет свое имя, чем расширяет свой словарный запас, так как он уже не только изобретает сам на-

звания для вещей, но и начинает задавать взрослым вопросы о названиях. На третьей стадии ребенок открывает значение грамматики, это также происходит самостоятельно. Путем наблюдения он приходит к пониманию того, что отношения между предметами и их число могут выражаться изменениями звуковой стороны слова, например изменением окончания (стол - столы).

Большое внимание изучению развития речи уделял *Л.С. Выготский*. В своих работах он доказывал, что соединение двух различных процессов - становления мышления и становления речи, происходит у детей в полтора года. В этом возрасте резко увеличивается словарный запас детей, появляются вопросы о названии предметов, т. е. происходит, как писал Штерн, «открытие ребенком значения слов». Выготский объяснял это открытие тем фактом, что речь соединяется с мышлением, и, таким образом, ребенок начинает осмыслять те звуки, которые произносит взрослый. С точки зрения Выготского, слово является для мышления тем знаком, который превращает наглядно-действенное мышление в высшую психическую функцию.

Психологи разных направлений показали существование связи между формированием мышления и знаковой функции сознания. Это проявляется не только в становлении речи, как было показано выше, но и в развитии способности к рисованию. Работы Штерна, посвященные исследованию генезиса детского рисунка, выявили роль схемы, помогающей детям перейти от представлений к понятиям. Эта идея Штерна, развитая впоследствии К. Бюлером, помогла открыть новую форму мышления - *наглядно-схематическое*, или *модельное, мышление*, на основе которого разработаны многие современные концепции развивающего обучения детей.

Анализируя связь мышления с творчеством, Бюлер пришел к мысли о том, что рисование оказывает непосредственное влияние на интеллектуальное развитие детей. Он считал, что рисунок - это графический рассказ, построенный по принципу устной речи, т. е. рисунок ребенка не копия действия, а рассказ о нем. Поэтому, отмечал Бюлер, дети так любят рассказы в картинках, любят рассматривать их и самостоятельно рисовать.

Анализ детских рисунков привел Бюлера, как и Штерна, к понятию «схемы» и ее значения в становлении психики. Он говорил, что если в речи ребенок пользуется понятием, то в рисунке - схемой, которая представляет собой обобщенный образ предмета, а не точную его копию. Таким образом, схема является как бы промежуточным понятием, облегчая детям усвоение абстрактных знаний. Эти положения Бюлера используются в современных развивающих программах (прежде всего рассчитанных на 3-6-летних детей).

Общение со взрослым имеет большое значение не только для формирования познавательной сферы, но и для развития личности детей раннего возраста. Окружающим надо помнить, что представление о себе, первая самооценка детей в это время есть, на самом деле, интериоризованная оценка взрослого. Поэтому постоянные замечания, игнорирование, пусть даже не всегда успешных, попыток детей сделать что-то самостоятельно, недооценка его стараний могут привести уже в этом возрасте к неуверенности в себе, снижению притязаний на успех в осуществляемой деятельности.

Об этом говорил и *Э. Эриксон*, доказывавший, что в раннем возрасте у детей формируется чувство самостоятельности, автономности от взрослого, либо, при неблагоприятном направлении развития, чувство зависимости от него. Доминирование одного из двух вариантов связано, по его мнению, с тем, как взрослые реагируют на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. В какой-то степени описание этой стадии у Эриксона коррелирует с описанием формирования новообразования «Я-Сам» в отечественной психологии. Так, в исследованиях *Д. Б. Эльконина*, *Л.И. Божович* и других психологов подчеркивалось, что к концу раннего детства у детей появляются первые представления о себе как личности, отличающейся от других самостоятельностью собственных действий.

В это же время у детей возникают первые признаки негативизма, упрямства и агрессии, которые являются симптомами *кризиса 3 лет*. Это один из самых значимых и эмоционально насыщенных кризисов в онтогенезе. Фиксация на негативном этапе этого кризиса, помехи, ко-

которые возникают при формировании самостоятельности, активности детей (высокая степень опеки - гиперопека, авторитарность, завышенные требования, излишняя критика со стороны взрослых), не только препятствуют нормальному развитию самосознания и самооценки детей, но и приводят к тому, что негативизм, упрямство, агрессия, так же как и тревога, отгороженность, становятся устойчивыми свойствами личности. Эти качества, естественно, влияют на все виды деятельности детей (их общение с окружающими, учебу) и могут привести к серьезным отклонениям в школьном и особенно подростковом возрасте.

К важным характеристикам этого возрастного этапа относится лабильность эмоциональной сферы ребенка. Его эмоции и формирующиеся в это время чувства, отражающие отношение к предметам и людям, еще не фиксированы и могут быть изменены при изменении ситуации. Фиксация на запрете при появлении другого положительного стимула, отсутствие положительной эмоциональной реакции на новую игрушку и другие показатели ригидности эмоций, так же как и фиксация на отрицательных эмоциях, являются серьезными показателями отклонения не только в развитии эмоциональной сферы, но и в общем психическом развитии в этом возрасте.

Тема 11. Психологическая характеристика дошкольного возраста и проблема готовности к школе.

Одна из главных особенностей дошкольного возраста - развитие произвольности ведущих психических процессов. Этот факт отмечался практически всеми учеными, занимавшимися данным возрастным периодом.

Л. С. Выготский, который считал развитие произвольности одной из важнейших характеристик дошкольного возраста, связывал это с появлением высших психических функций и развитием знаковой функции сознания. Он разработал схему формирования человеческой психики в процессе использования знаков как средств регуляции психической деятельности, о чем уже упоминалось выше.

Исследуя становление произвольного поведения, Запорожец пришел к выводу о роли ориентировки в этом процессе. В его экспериментах детям надо было прыгнуть как можно дальше, провести машинку по лабиринту или пробежать по определенному маршруту сначала с предварительной ориентировкой (например, проводилась черта, до которой детям надо было допрыгнуть), а затем без ориентировки (прыгать как можно дальше). Оказалось, что практически все дети прыгают дальше, если есть ориентировка, т.е. хотя бы черта, до которой надо допрыгнуть. Точно так же они лучше ведут машину и координируют свои действия при выделении ориентировочного этапа. Исследования Запорожца убедили его в том, что ориентировка проходит несколько этапов - от ориентировки внешней, развернутой, к внутренней, свернутой, т.е. интериоризованной.

К тем же выводам, что и Запорожец, пришел и *П. Я. Гальперин*, который изучал развитие уже не внешней, но внутренней, умственной деятельности. Он считал, что из трех компонентов действия - ориентировки, исполнения и контроля - наибольшее значение имеет именно ориентировка. Правильно заданная ориентировочная основа дает возможность с первого раза выполнить действие безошибочно. Так же как и Скиннер, Гальперин пришел к выводу, что при ориентировке и контроле главную роль играют поэтапность действия и возможность внешнего (со стороны взрослого) контроля за ходом его выполнения. Однако существенное значение имел тот факт, что в то время как Скиннер процесс решения задачи, так же как и контроль за ее выполнением, считал внешним, по Гальперину, происходит постепенная интериоризация действия и превращение его во внутреннее, умственное. Поэтому теория Гальперина получила название *теории поэтапного формирования умственных действий*.

В то же время Гальперин исследовал разные способы задания ориентировочной основы и пришел к выводу о значении проблемного обучения; он также изучал условия, способствующие автоматизации и интериоризации умственного действия. Им показано, что в дошкольном возрасте проблемное обучение и совместное создание обобщенной ориентировочной основы действия имеет более важное значение, чем в начальных классах. По его мнению,

это связано с тем, что школьник осознает, для чего он может использовать полученные знания, а потому даже необобщенную или заданную взрослым ориентировку может самостоятельно переносить в другие виды деятельности. У дошкольников же еще нет мотива обучения, они не знают, как применить полученные знания, поэтому проблемное обучение не только помогает правильно сориентироваться и выполнить задание, но и создает мотивацию к использованию полученных знаний в новых видах деятельности.

Особое внимание ученые обращали на когнитивное развитие дошкольников. Изучая процесс формирования памяти и мышления, *П.П.Блонский* открыл этапы их генезиса в этом возрасте, показал их взаимосвязь, влияние друг на друга, а также проанализировал появление и развитие внутренней речи и ее связь с мышлением и подражанием. Он писал о том, что в дошкольном возрасте память влияет на мышление и определяет его ход, поэтому для дошкольника думать и припоминать - сходные процессы. Начиная с младшего школьного возраста взаимоотношения мышления и памяти изменяются, и уже мышление влияет на запоминание - хорошо запоминается лишь то, что ребенок хорошо понял. Таким образом, мышление уже не зависит от памяти; наоборот, хороший уровень мышления может частично компенсировать недостатки механической памяти.

Анализируя процесс развития мышления и его связь с речью, Блонский пришел к выводу, что генетические корни мышления и речи общие - это практическая деятельность. Эксперименты Блонского показали, что внешняя и внутренняя речь появляются одновременно, активно развиваются благодаря подражанию в раннем и особенно дошкольном возрасте и связаны первоначально в основном с памятью, а затем с мышлением. Изучая процесс формирования внутренней речи, Блонский подчеркивал, что она возникает, как и внешняя, из слушания других и из внутреннего повторения речи других. Таким образом, Блонский выдвигал *теорию подражания* как основу возникновения внутренней речи и доказывал, что мышление, внешняя и внутренняя речь возникают одновременно, причем внешняя и внутренняя речь тесно связаны с общением.

Для изучения динамики становления мышления и речи Л. С. Выготский предложил экспериментальную программу исследования того, как благодаря этим структурам развивается система высших психических функций. Этот метод получил название *инструментального*. Выготский придавал особое значение знаковой природе слова, трактуя знаки (или стимулы-средства) как психические орудия, которые, в отличие от орудий труда, изменяют не физический мир, а сознание оперирующего ими субъекта. С точки зрения Выготского, словесно-логическое мышление, как и другие высшие психические функции, проходит стадии «внешнего и внутреннего знака», т.е. процесс развития мышления, по Выготскому, выглядит следующим образом: наглядно-действенное мышление (натуральная стадия) - эгоцентрическое мышление (стадия внешнего знака) - словесно-логическое мышление (стадия внутреннего знака).

В своих экспериментах Выготский и его сотрудники доказывали, что внутренняя речь, тесно связанная с мышлением, появляется не одновременно с внешней, а значительно позже, в дошкольном возрасте, благодаря интериоризации эгоцентрической речи. С точки зрения Выготского, эгоцентрические высказывания детей, открытые Пиаже, не исчезают после 7-8 лет, а переходят во внутренний план. Эти положения теории Выготского, как было показано выше, были оспорены П. П. Блонским, доказывавшим одномоментность происхождения всех видов речи. При сопоставлении их взглядов необходимо помнить о том, что Блонский под внутренней речью понимал любые высказывания детей, произнесенные про себя. Такая речь, действительно, появляется у детей очень рано. Выготский же фактически отождествлял внутреннюю речь с планирующей, а этот вид речи как раз появляется в дошкольном возрасте, что и было доказано в его экспериментах.

Выготский изучал также этапы формирования мышления и показал, что оно развивается от синкретического к мышлению в комплексах, а затем к мышлению в понятиях. При этом он описал житейские и научные понятия и доказал, что житейские понятия развиваются от частного к общему, а научные, наоборот, от общего к частному. Периодизация развития мышления, данная Выготским, по сути, не отличается от той, которая была открыта Пиаже. Но Выготского, в отличие от Пиаже, интересовал не столько процесс, сколько результат мыслительных действий.

Этим и объясняется разница в этапах, описанных ими. В то же время все эти работы позволили изучить особенности детского мышления, его закономерности и этапы его формирования.

Об интериоризации мыслительных операций в дошкольном возрасте писал и Ж. Пиаже, который установил основные закономерности развития мышления в этом возрасте, в том числе *эгоцентризм* (неумение встать на чужую точку зрения), *синкретизм* (нерасчлененность детского мышления), *трансдукцию* (переход от частного к частному, минуя общее), *артифициализм* (искусственность, созданность мира), *анимизм* (одушевленность), *нечувствительность к противоречиям*. Его исследования показали, что к концу дошкольного возраста у детей появляются обратимые мыслительные операции и преодолевается эгоцентризм.

Исследуя эгоцентризм, Пиаже задавал детям простые вопросы, в которых надо было посмотреть на ситуацию с точки зрения другого человека. Например, он спрашивал ребенка, сколько у него братьев, а услышав ответ: «У меня два брата», задавал ребенку следующий вопрос: «А сколько братьев у твоего старшего брата?» Как правило, дети 3-4 лет терялись и не могли правильно ответить на этот вопрос, отвечая, что у брата только один брат, т.е. забывали при этом себя. Более сложным был проведенный им эксперимент, в котором детям предлагался макет с тремя горами разной высоты; на вершинах гор были расположены различные предметы - мельница, дом, дерево и т.п. Детям предъявлялись фотографии, их просили выбрать ту из них, где все три горы видны в том положении, в котором их видит ребенок в данную минуту. С этим заданием справлялись даже 3-4-летние дети. После этого с другой стороны макета ставили куклу и экспериментатор просил ребенка выбрать теперь ту фотографию, которая соответствует точке зрения куклы. С этим заданием дети уже не могли справиться, причем, как правило, даже 6-7-летние снова выбирали ту фотографию, которая отражала их позицию перед макетом, но не позицию куклы или другого человека. Это и дало возможность Пиаже сделать вывод о трудности для ребенка встать на чужую точку зрения, об эгоцентризме детей. Однако, как показали исследования *М. Дональдсон*, *Дж. Брунера* и других ученых, в более знакомых и понятных для детей ситуациях познавательный эгоцентризм преодолевается уже к 5 годам. В этом возрасте многие дети могут понять и чужую позицию, увидеть мир глазами другого человека, например выбрать картинку лабиринта с точки зрения разных игрушек (эксперименты Дональдсон). Данные экспериментов свидетельствуют о том, что познавательной децентрации предшествует эмоциональная, т.е. сначала у ребенка появляется способность понять эмоциональное состояние другого человека (даже в том случае, если оно диаметрально отличается от его собственного в данный момент). Как правило, эта способность появляется уже к 4,5-5 годам, при этом в проективных интервью (*Г.М.Бреслав*) дети дифференцируют свои желания от желаний окружающих (взрослых, сверстников).

Не менее важным является и возникновение обратимости к концу этого возрастного периода. Изучая операциональную сторону мышления, Пиаже разработал эксперименты для изучения мыслительных операций детей. Необходимо отметить, что фактически Пиаже был единственным ученым, уделявшим внимание именно этой проблеме, так как большинство ученых, в том числе таких известных, как Л. С. Выготский, В. Штерн, К. Бюлер и другие, исследовали в основном не процесс мышления, а продукты мыслительной деятельности. Эта разница позиций видна даже в названиях тех этапов, которые описывают ученые: понятий или комплексов у Выготского и сенсомоторных или конкретных операций у Пиаже.

Разрабатывая свои эксперименты, Пиаже исследовал способность понимать сохранение массы, числа и объема предметов. Так, детям предъявлялось два ряда кубиков, расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга. Поскольку число кубиков в обоих рядах, так же как и расстояние между ними, было одно и то же, получалось два ряда одной длины. У детей спрашивали, одинаковое ли число кубиков в двух рядах, и дети отвечали, что одинаковое. Тогда на глазах у детей взрослый сдвигал кубики в одном ряду, так что они оказывались стоящими вплотную друг к другу. Естественно, что длина данного ряда уменьшалась. После этого экспериментатор задавал детям вопрос: изменилось ли теперь число кубиков в двух рядах? Дети 3-4 лет, как правило, отвечали, что в коротком ряду кубиков стало меньше, чем в длинном. Аналогичные эксперименты были проделаны с исследованием способности детей понимать сохранение массы (в

круглом и сплюсненном кусочках пластилина) и объема (вода переливалась в сосуды с широким и узким доньшками так, что уровень воды в одном сосуде был намного больше, чем в другом); и только к концу дошкольного возраста дети начинали понимать, что изменения массы, количества и объема воды не произошло.

Важное значение для Пиаже имело доказательство разницы между образным и логическим планами мышления. Он давал детям рисунок, на котором мишке надо было дойти до стула, находящегося на расстоянии в четыре красных кружка, а затем до стола, который отстоял от стула на три белых кружка. Детей спрашивали, каких кружков больше - белых или красных, и они правильно отвечали, что красных больше. Тогда их спрашивали, чего больше - кругов или красных кругов, и они отвечали, что красных кругов больше. На вопрос экспериментатора, куда мишке дальше идти - до стула или до стола, дети правильно отвечали, что до стола дальше, показывая это расстояние на рисунке. Однако на повторный вопрос о том, чего больше - кругов или красных кругов, дети снова повторяли, что красных.

Эти исследования привели Пиаже к выводу, что до 7 лет дети находятся на предоперационной стадии, т. е. у них начинают формироваться внутренние мыслительные операции, но они еще несовершенны, необратимы. К 7 годам дети начинают правильно решать предложенные задачи, но их логическое мышление связано исключительно с конкретными проблемами, в то время как формальная логика у них только начинает развиваться. Лишь к подростковому возрасту у детей формируется помимо конкретного абстрактное логическое мышление.

Исследования развития взаимосвязи между восприятием и мышлением в этом возрасте привели Л. А. Венгера к мысли о существовании модельной формы мышления, промежуточной между мышлением образным и логическим. Он также разработал программы развивающего обучения для дошкольников, позволяющие сформировать логические операции обобщения, классификации и т. п. на образном материале, доступном для детей этого возраста. В его работах было показано, что существуют определенные виды деятельности, к которым сензитивны восприятие и мышление даже в дошкольном возрасте, - это рисование и конструирование.

Рисование и особенно конструирование оказывают существенное влияние и на переход от *образного мышления* к более высокому уровню - *схематическому мышлению*. Если при образном мышлении дети при обобщении или классификации предметов могут опираться не только на существенные, но и на второстепенные их качества, то схематическое мышление предполагает умение детей выделить основные параметры ситуации, качества предметов, на основании которых проводятся их классификация и обобщение. Однако эта возможность существует у детей только в том случае, если предметы присутствуют во внешнем плане, в виде схем или моделей, которые помогают детям отделить главные признаки от второстепенных. В том же случае, если дети могут вывести понятие уже на основании словесного описания предмета или ситуации, т. е. процесс мышления проходит «во внутреннем плане» и дети даже без опоры на внешнюю схему правильно систематизируют предметы, речь идет уже о *словесно-логическом мышлении*.

Для детей дошкольного возраста характерно наличие в более или менее развитом виде всех видов мышления, что делает особенно сложным его изучение. В этот период наиболее значимую роль играют образное и схематическое мышление, поэтому и исследовать необходимо прежде всего эти виды мышления. Тем не менее хотя бы один тест на словесно-логическое мышление также необходим, так как важно знать, насколько интериоризован (т. е. перешел во внутренний план) процесс мыслительной деятельности и не возникают ли у ребенка ошибки именно при переходе мыслительной деятельности из внешнего плана (при образном и схематическом мышлении) во внутренний (при словесном мышлении), когда ему надо основываться только на словесно оформленных логических операциях без опоры на внешний образ предмета или его схему.

При проведении диагностики уровня развития мышления и восприятия в дошкольном возрасте необходимо обращать внимание на характерные ошибки при обследовании предме-

тов, которые заключаются в том, что дети не умеют выделять информативных точек и рассматривают весь предмет целиком. Поэтому восприятие занимает длительное время, а систематизация образов, необходимая в дальнейшем, затруднена. Недостаточно развитое восприятие при обследовании предметов проявляется и в том, что они не интериоризованы, т.е. дети должны обязательно потрогать предметы, приложить их друг к другу. Без этого сформированный образ будет неточным.

Отклонения в развитии сенсорных эталонов связаны, как правило, с тем, что эти эталоны являются предметными, а не обобщенными, т. е. у детей не сформированы понятия формы, цвета, размера, которые в норме возникают уже в 3-4 года. Несформированность эталонов мешает и соотношению предметов с эталоном, так как дети не видят разницы между мячиком и воздушным шариком, который может иметь форму овала или круга, не различают близкие по цвету предметы, не могут расставить фигурки по размеру. Поэтому моделирование (разложение предмета на эталоны, из которых он состоит) может у таких детей не сформироваться и к концу дошкольного возраста, хотя в норме должно появиться уже к 5 годам.

Таким образом, при диагностике познавательного развития дошкольников в центре внимания психологов должно быть изучение таких параметров, как уровень интериоризации познавательных процессов и ориентировки, степень обобщения, произвольности и децентрации мыслительных операций.

В предыдущих главах уже отмечалось, какое значение придавали ученые развитию детской игры. О значении игры в социализации детей, формировании у них адекватных понятий о ролевых позициях писали *Д.Мид*, *Э.Кларепед*, *К.Бюлер*, *В.Штерн*. Многие ученые отмечали влияние игры на становление поведения детей, развитие у них речи и познавательных функций. Адлер считал, что именно игра является наиболее адекватным способом компенсации неполноценности, неуверенности детей в своих силах, особенно по сравнению с окружающими их: взрослыми.

В своем обобщающем труде, посвященном значению игры в психическом развитии, *Д. Б.Эльконин* выделил *структуру игровой деятельности*, в число основных элементов которой входят *сюжет* (во что играют), *содержание* (как играют), *роль*, *воображаемая ситуация*, *правило*, *игровые действия* и *операции*, *игровые отношения*. По мнению Эльконина, наибольшее значение в игре имеет не воображаемая ситуация, как предлагал Выготский, а роль, которая позволяет ребенку овладеть своим поведением, так как в ней скрыто правило поведения в данной игре. Изучение этапов развития игровой деятельности показало, что сначала в ней воспроизводятся действия взрослых, а затем их взаимоотношения. Эльконин также показал, что развитие происходит от игр с открытой ролью и скрытым правилом к играм с открытым правилом и скрытой ролью. Исследования Эльконина выявили не только структуру и этапы развития игры, но и ее огромное значение для формирования психических функций и личностных качеств детей, что и дало ему возможность доказательно говорить о ведущей роли игровой деятельности в дошкольном возрасте.

Как показал Эльконин, игра стимулирует развитие рефлексии и произвольности у детей. Возможность посмотреть на себя со стороны, услышать мнение сверстников о степени успешности выполнения той или иной игровой роли позволяет детям лучше понять себя, делает их самооценку более объективной. Точно так же коррекция со стороны участников игры помогает детям лучше выстроить свои ролевые действия и отношения с партнерами. Исследования *З.М. Истоминой*, *З.В. Мануйленко* и других ученых показали, как принятие на себя роли повышает произвольность поведения (сохранения определенной позы) и запоминания (сохранения большого количества информации) детей.

Значительное место в исследовании дошкольников занимает изучение особенностей их общения со сверстниками. В этом возрасте впервые внимание детей начинает переключаться со взрослого на сверстника, интерес к общению с которым постепенно увеличивается. В течение дошкольного детства избирательность в общении со сверстниками возрастает - если дети в 3 - 4 года достаточно легко меняют партнеров, то с 6 -7 лет они стараются общаться с конкретными детьми, которых трудно заменить даже в том случае, если это общение не устраивает взрослого.

Развивается и групповая дифференциация, в группе появляются лидеры, которые умеют организовать деятельность детей и привлекают их симпатии. Выделение «звезд», предпочитаемых и отверженных детей, так же как постоянство статуса ребенка в групповой иерархии, являются важными показателями при диагностике.

В процессе общения со сверстниками развивается самооценка детей, которая становится все более адекватной. Сравнивая себя с окружающими детьми, ребенок точнее представляет свои возможности, которые он демонстрирует в разных видах деятельности и по которым его оценивают окружающие.

О значении *адекватной самооценки* для психического развития человека писал *К.Роджерс*. Его идеи о том, какими должны быть истинные взаимоотношения между ребенком и взрослым, легли в основу работ известного ученого *Б. Снока*, который писал о том, как родители должны ухаживать за детьми, не нарушая их истинной самооценки и помогая их социализации. Однако родители, по мнению обоих ученых, не так часто соблюдают эти правила и не прислушиваются к своему ребенку. Поэтому уже в раннем и особенно в дошкольном возрасте ребенок может отчуждаться от истинной самооценки, что приводит к разнообразным отклонениям в становлении его личности и общении с окружающими. Естественно, что при таком непозитивном развитии необходимо вмешательство психотерапевта, чтобы наладить общение ребенка с окружающими. Задача психотерапевта совместно с родителями и детьми разрушить эту схему, помочь ребенку осознать свое истинное «Я» и перестроить общение с окружающими.

Практически все психологи, изучавшие развитие личности детей, соглашались с Роджерсом в том, что основной характеристикой личности является ее самооценка, в которую входят отношение к себе и знание о себе. Исследования также показали, что в качестве одного из условий бесконфликтного развития личности выступает положительное эмоциональное отношение к себе в сочетании с точным и полным знанием о себе, т.е. человек должен осознавать свои хорошие и плохие качества, свои достоинства и недостатки. Такая самооценка совпадает с оценкой окружающих, т. е. люди видят ребенка таким, каким он видит себя сам, что доказывает адекватность самооценки.

Самооценка достаточно устойчива и часто, особенно у детей, неосознанна. Однако существует и такое качество, как *уровень притязаний*. Уровень притязаний зависит от ситуации, от выполняемой деятельности, так как в одних условиях человек может притязать на самую высокую оценку, а в других ни на что не претендует. Уровень притязаний почти всегда осознан, и этим он также отличается от самооценки.

Характеризуя различные отклонения, возникающие в процессе психического развития детей, ученые и окружающие взрослые чаще всего говорят об *агрессивности* и *тревожности*. Однако при изучении этих качеств надо помнить о том, что неправильно понимать эти качества только в отрицательном плане. Агрессивность (как и тревожность) сама по себе - качество безоценочное, она может быть и «плохой» и «хорошей». Например, агрессивность помогает человеку настоять на своем, добиться нужных результатов, организовать деятельность - и свою, и других. Так что это качество - необходимый компонент лидерства. В то же время агрессивное поведение оценивается как отрицательное, отклоняющееся поведение. При этом различают агрессивное поведение (но не агрессивность), которое часто проявляется в конфликтности, в стремлении силой добиться желаемого, даже в жестокости, и агрессию от тревоги, которая служит защитной реакцией, но проявляется точно так же - в конфликтности, драках, нарушении правил поведения. Тревожность тоже может стать тревогой, беспокойством, которые отравляют жизнь человека и его близких. Но тревожность может и помогать человеку, улучшая его реакции, повышая наблюдательность, организацию деятельности, способствуя формированию нужных знаний и умений.

При исследовании структуры личности ребенка необходимо помнить о разнице между индивидуальными особенностями и качествами личности. Если *индивидуальные качества*, как указывалось в главе 2, связаны главным образом с особенностями работы нервной системы, то *качества личности* формируются при жизни и зависят от социального окружения.

Поэтому можно говорить о коррекции, изменении структуры личности, но невозможно изменить индивидуальные особенности человека. Можно только попытаться помочь ребенку создать индивидуальный, основанный на его особенностях стиль деятельности и общения, который использует положительные стороны его индивидуальности, по возможности нейтрализуя отрицательные.

В настоящее время описано шесть основных психодинамических качеств, хотя, возможно, в будущем это число может измениться. Это импульсивность - рефлексивность, пластичность-ригидность, экстравертность - интровертность, экстрапунитивность - интрапунитивность, эмотивность, способности. Каждое качество имеет как бы два полюса, характеризующие психологические проявления при крайних уровнях развития данного параметра. Сочетание перечисленных индивидуальных качеств, совершенно уникальное у каждого человека, во многом определяет его поведение, общение с другими людьми и отношение к самому себе. Однако эти качества служат только фоном, на котором формируется структура личности.

В дошкольном возрасте увеличивается независимость детей от окружающей ситуации, их поведение определяется мотивами, которые начинают складываться в определенную иерархию, пока еще не осознаваемую ребенком. По данным *Л.И.Божович*, именно в этом возрасте дети начинают осознавать себя субъектами в системе социальных отношений, у них формируется внутренняя позиция, которая отражает степень их удовлетворения своим местом в этих отношениях (например, внутренняя позиция школьника).

О значении общения и социального окружения для становления личности ребенка писал и *А.Адлер*. Он считал, что большую роль в этом процессе играет семья, люди, которые окружают детей в первые годы после рождения и влияют на развитие индивидуального стиля жизни. Адлер открыл важный механизм развития личности - **компенсацию**: он выделил четыре основных вида компенсации - **неполную, полную, сверхкомпенсацию** и **мнимую компенсацию**, или **уход в болезнь**. Соединение определенных видов компенсации с жизненным стилем и уровнем развития чувства общности позволило Адлеру создать одну из первых типологий развития личности детей.

Он считал, что развитое чувство общности, определяя социальный стиль жизни, позволяет ребенку построить достаточно адекватную схему окружающего мира. При этом даже дети с неполной компенсацией меньше чувствуют свою ущербность, так как они могут компенсироваться при помощи других людей, например сверстников, от которых они не чувствуют отгороженности. Это особенно важно при физических дефектах, для которых часто невозможна полная компенсация и которые могут послужить поэтому причиной изоляции ребенка от сверстников, остановить его личностный рост и совершенствование.

В случае сверхкомпенсации люди стараются обратить свои знания и умения на пользу окружающим, их стремление к превосходству не превращается в агрессию против людей. Примером такой сверхкомпенсации при социальном жизненном стиле для Адлера служили Демосфен, преодолевший свое заикание, Ф. Рузвельт, преодолевший свою физическую слабость, и многие другие замечательные люди, не обязательно широко известные, но приносящие пользу окружающим.

В то же время при неразвитом чувстве общности у ребенка начинают уже в раннем детстве формироваться невротические комплексы, которые вызывают отклонения в развитии его личности. Так, неполная компенсация приводит к возникновению комплекса неполноценности, который делает неадекватной схему апперцепции, изменяет жизненный стиль, ребенок становится тревожным, неуверенным в себе, завистливым, конформным и напряженным.

Невозможность преодолеть свои дефекты, в особенности физические, часто приводит к мнимой компенсации, при которой ребенок, так же как позднее взрослый человек, начинает спекулировать своим недостатком, стараясь извлечь привилегии из внимания и сочувствия, которым его окружают. Однако такой вид компенсации несовершенен, так как он останав-

ливаает личностный рост и также формирует неадекватную, завистливую, эгоистическую личность.

В случае сверхкомпенсации у детей с неразвитым чувством общности стремление к самосовершенствованию трансформируется в невротический комплекс власти, доминирования и господства. Такие люди используют свои знания для приобретения власти над другими, для порабощения их, думая не о пользе общества, а о своих выгодах. При этом также формируется неадекватная схема апперцепции, изменяющая стиль жизни. Эти люди становятся все большими тиранами и агрессорами, они подозревают окружающих в желании отнять у них власть и потому становятся подозрительными, жестокими, мстительными, не щадя даже своих близких.

Таким образом, одним из главных качеств личности, которое помогает ей устоять в жизненных невзгодах, преодолеть трудности и достичь совершенства, является умение сотрудничать с другими. Только в сотрудничестве человек может преодолеть свое чувство неполноценности, принести значимый вклад в развитие человечества. Адлер писал, что если человек умеет сотрудничать с другими, он никогда не станет невротиком, в то время как недостаток кооперации становится корнем всех невротических и плохо приспособленных стилей жизни.

Открытие компенсации имело огромное значение для формирования новых подходов к коррекции психического развития, так как она основывается на компенсации недостатков, присущих каждому человеку, за счет развития у ребенка его индивидуальных достоинств.

Развитие общения и роль взрослого в становлении целостного представления ребенка о себе подчеркивал и Э.Эриксон, который считал, что в дошкольном возрасте у детей развивается либо чувство инициативы, либо чувство вины. Он также подчеркивал появление сознательного и произвольного поведения в этом возрасте, говоря о становлении у детей умения соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, реализовывать собственную активность в заданных обществом русле и нормах. К концу этого периода у детей начинает формироваться трудолюбие либо формируется комплекс неполноценности. Однако в большей степени эти новообразования связаны со школой и успешностью (неуспешностью) учебной деятельности.

Тема 12. Психологическая характеристика младшего школьного возраста.

Общая характеристика развития детей младшего школьного возраста. Дифференциация системы взаимоотношений со взрослыми и усложнение социальной ситуации развития. Выделение двух систем взаимоотношений: «ребенок-родитель» и «ребенок-учитель». Овладение новыми формами поведения. Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте. Структура учебной деятельности. Учет зоны ближайшего развития при организации учебной деятельности младших школьников. Развивающее обучение. Формирование интеллектуальной рефлексии в процессе учебной деятельности. Уровни рефлексии. Становление познавательной мотивации. Компенсаторная мотивация в младшем школьном возрасте. Роль стиля взаимодействия учителя с учениками для полноценного развития младшего школьника. Оценка и отметка в педагогическом процессе в младшей школе. Причины неуспеваемости младших школьников. Развитие познавательной сферы младших школьников. Мышление как ведущий познавательный процесс. Становление словесно-логического мышления. Формирование умственных действий. Роль групповых форм работы на уроке в развитии мышления и рефлексии. Развитие интеллекта и креативности. Типология учащихся в зависимости от ведущего способа мыслительной деятельности (теоретики, художники, практики). Развитие памяти, восприятия, воображения. Формирование произвольного внимания.

Развитие эмоциональной сферы младших школьников. Особенности и динамика самооценки. Усложнение образа «Я». Развитие волевой регуляции поведения и деятельности. Общение со взрослыми и сверстниками. Особенности социального развития младшего школьника. Основные новообразования младшего школьного возраста. Предпосылки перехода к подростковому возрасту.

Главным фактором, обуславливающим развитие детей 6-10 лет, является изменение социальной ситуации развития в связи с поступлением в школу. Это трансформирует всю

систему взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками, формирует у него наиболее важную в этот момент, ведущую деятельность - учебную. Старая система взаимоотношений ребенка со взрослыми дифференцируется, трансформируясь следующим образом:

ребенок - родитель

ребенок - взрослый <

ребенок - учитель

Другими словами, значимые взрослые - это уже не только близкие, но и учитель, реализующий свою высокую статусную позицию не в системе родственных или эмоционально-теплых отношений, а в системе социально-нормативных взаимодействий.

Этот переход, как правило, болезненно воспринимается 6-летними детьми, так как ребенок младшего школьного возраста все еще находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Поэтому так важен именно в этом возрасте адекватный стиль общения учителя с детьми, подразумевающий приятие с его стороны. Жестко авторитарный и тем более отчужденный стиль учителя в младших классах очень непродуктивен и вызывает у детей нарушения в процессе адаптации к школе, снижение успеваемости и познавательной мотивации.

Становление познавательной мотивации - один из наиболее важных этапов развития в этот период. Интерес к школе существует почти у всех детей в первые несколько недель школьной жизни. В определенной степени в основе этой мотивации лежит реакция на новизну, новые условия жизни, новых людей. Однако интерес к форме обучения, новым тетрадям, книгам и т.д. достаточно быстро насыщается, поэтому важно уже в первые дни учебы сформировать новый мотив, связанный с содержанием знаний, с интересом к самому материалу. Сложность и «ненужность», с точки зрения первоклассника, получаемых в школе знаний для его повседневной жизни повышает значение новых форм обучения. Именно в младших классах первостепенную важность имеет форма обучения, прежде всего развивающие занятия и проблемный подход. Такие занятия не только повышают интерес детей к содержанию материала, но и создают установку для его переноса на другие виды деятельности.

В том случае, если познавательная мотивация в младших классах не возникает, ведущим мотивом, определяющим деятельность детей в школе, становится интерес к результату обучения - к отметке, похвале взрослого или материальному вознаграждению. Естественно, тот факт, что в этот период уже существует достаточно выраженная система соподчинения мотивов, показывает, что в любом случае познавательная мотивация не является единственной в том мотивационном комплексе, который определяет поведение ребенка в школе. Присутствуют здесь и игровые мотивы (особенно в первом классе), и направленность на общение со сверстниками. Вопрос состоит главным образом в том, какой мотив преобладает в этой иерархии. Исследования структуры и степени осознанности иерархии мотивов младших школьников показали, что в большинстве случаев, несмотря на появление рефлексии и развитие самосознания детей, мотивации своих поступков они преимущественно не сознают. Отчетливое понимание своих стремлений и своей индивидуальности приходит только к концу этого периода, активно развиваясь в подростковом возрасте.

Так как результат учебной деятельности, так же как и отношения с учителем, не может быть безразличен ребенку, вопрос об отметке и оценке становится одним из ведущих в этом возрастном периоде. Речь идет о том отмечаемом многими учеными факте, что дети очень чутко различают, оценивает ли учитель их деятельность, их личность, либо ставит отметку за определенное действие, например за ответ или контрольную. Многие учителя и родители расценивают отметку (как положительную, так и неудовлетворительную) как характеристику школьника, показывающую его общую несостоятельность или, наоборот, личностную значимость. В то же время даже хорошая отметка не может служить показателем личностной зрелости и адекватности самооценки ребенка. Тем более это не может касаться неудовлетворительных отметок, школьной неуспешности ребенка, которая может быть связана с разными причинами и не обязательно является следствием нарушения когнитивной сферы.

Многочисленные исследования показали, что корни неуспеваемости детей в школе кроются не только в интеллектуальных нарушениях (задержка, отставание), но и в некоторых индивидуальных особенностях детей - импульсивности (связанной, прежде всего, с отсутствием ориентировки в задании), неумении сосредоточиться и организовать свою деятельность, тревожности и неуверенности в себе. Эти качества, не связанные напрямую с уровнем мышления, тем не менее мешают детям учиться, слушать учителя и выполнять его задания. Поэтому в любых случаях затруднений или нарушений учебной деятельности необходимы внимательное отношение к ребенку и квалифицированная диагностика причин отклонений, исследование интеллектуального развития. В младшем школьном возрасте в первую очередь необходимо провести диагностику уровня развития словесно-логического мышления, степени интериоризованности мыслительных операций, однако должны быть использованы и тесты, анализирующие уровень схематического мышления, так как они показывают особенности развития логических операций (обобщения, классификации и т.д.), вскрывая недостатки или ошибки мышления, свойственные данному ребенку.

В начальной школе причины неуспеваемости часто связаны с недостаточной концентрацией внимания и низким уровнем произвольной памяти. Особенно типичны эти проблемы для импульсивных и гиперактивных детей, а также для детей с плохой непосредственной памятью, недостатки которой не компенсируются мышлением и волевой регуляцией. Однако память представляет собой один из ведущих психических процессов, имеющих особенно важное значение в младших классах, где сохранение полученной информации является основополагающим для успешной учебной деятельности. При этом важны не только объем запоминаемой информации и быстрота запоминания, но и точность запоминания, а также время хранения информации. Естественно, что чем лучше непосредственная память, тем точнее и прочнее ребенок запоминает материал.

Однако кроме непосредственной существует еще и опосредованная память, причем ее роль увеличивается с возрастом. Этот вид памяти характерен тем, что для запоминания используются определенные предметы или знаки, которые помогают ребенку лучше запомнить предлагаемый материал. Так, для запоминания номера телефона мы часто связываем эти цифры с днями рождения или другими памятливыми датами нашей жизни, благодаря которым нейтральные цифры приобретают для нас дополнительное значение и лучше запоминаются. Ценность этого вида памяти заключается также в непосредственной связи с мышлением, которое и компенсирует недостатки механической памяти, помогая не только запомнить материал, но и логически его осмыслить, ввести в систему имеющихся знаний.

Таким образом, диагностика психического развития младшего школьника направлена не столько на отбор неуспешных детей, сколько на анализ причин их неуспешности и составление программы коррекционных занятий. В этот период уже видны основные недостатки учебной деятельности ребенка, а их коррекция еще достаточно проста и может быть выполнена относительно быстро. При диагностике и составлении плана коррекционных занятий важно помнить о том, что некоторые виды задержки (например, гармонический инфантилизм) четко диагностируются только с поступлением ребенка в школу.

Необходимо подчеркнуть, что интеллектуальное развитие является ведущей линией формирования психики в этом возрастном периоде. Недаром Фрейд называл этот этап латентным, говоря о том, что здесь наступает пауза в мотивационном становлении человека, а Пиаже в своих исследованиях уделял огромное внимание переходу от конкретных обратимых операций к формальным, происходящим в этом возрасте. Таким образом, младший школьный возраст - возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, а мышление приобретает абстрактный, обобщенный характер.

Исследования *М. Дональдсон, Дж. Брунера, Л. Кольберга, 77. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина* и других ученых показали, что некоторые теоретические постулаты теории Пиаже, прежде всего его отрицание обучения в широком смысле слова, могут быть оспорены. Признавая, что поддержка взрослого может помочь детям быстрее перейти от одного вида обра-

тимых операций к другим (например, от сохранения массы к сохранению объема), Пиаже не верил в то, что можно ускорить само появление формальных операций в младшем школьном возрасте. Однако в том случае, если задания были интересны ученикам и не было привходящего влияния экспериментатора, дети 7-9 лет легко справлялись с теми задачами, которые, по данным Пиаже, им недоступны. Иными словами, взрослые, форма организации занятий и социокультурная ситуация играют значительную роль в динамике становления интеллекта. Так, Брунер показал, что дети из бедных семей, так же как и все дети в том случае, если занятия проводятся чужим учителем, показывают более низкие результаты. В еще большей степени такие данные характерны для нравственного развития и решения задач Пиаже и Колберга, основанных на сложном моральном выборе.

Рассматривая с этой точки зрения содержание образования в начальных классах, В.В.Давыдов и Д.Б. Эльконин подчеркивали, что развивающее обучение должно быть вне зоны актуальных знаний учащихся, выходя в зону их ближайшего развития, т. е. оно не должно строиться по принципу восхождения от частного к общему, от житейских понятий к научным. Наоборот, учитывая тот факт, что в этот период происходит развитие логического мышления, обучение должно строиться на обобщении, на научных понятиях, которые затем конкретизируются в процессе занятий и собственной деятельности учащихся.

Эльконин и Давыдов показали, что умственные возможности младших школьников шире и многостороннее, чем считалось ранее в возрастной психологии, и тесно связаны с системой обучения детей. Ими было доказано, что традиционная система начального обучения имеет устаревшие логико-психологические основания, связанные с эмпирической теорией мышления, и, следовательно, ее совершенствование требует других научных предпосылок. Такой научной основой стала теория взаимосвязи эффективной учебной деятельности с процессом развития у учащихся в ходе обучения способности к абстрактному мышлению и обобщению. Это стало основой конструирования учебных предметов, пересмотра психологической структуры учебной деятельности в целом.

Огромное значение в этом возрасте не только для познавательного развития детей, но и для формирования их личности играет становление *креативности*. Умение находить новые, нетрадиционные способы решения различных задач не всегда связано с общими интеллектуальными способностями человека. В то же время творческие способности личности накладывают отпечаток и на уровень выполняемой деятельности, и на способ общения с другими людьми, и на осознание собственных качеств, своих достоинств и недостатков.

Исследования М.Вертгеймера, В.Келера, Д.П.Гилфорда и других ученых показали, что существуют некоторые сложности в развитии и определении креативности младших школьников. Эти сложности связаны во многом с традиционной системой обучения, которая рассчитана, прежде всего, на воспроизведение, репродукцию данных взрослым заданий, а не на их творческую модификацию. Кроме того, обучение рассчитано главным образом на развитие логического, вербального интеллекта и креативности. В то же время психологи выделяют вербальную и образную креативность, т. е. способность к творчеству в разных видах деятельности и с разными материалами - преимущественно словесным при вербальной креативности и образным (предметами или их изображениями) при образной креативности. Существуют индивидуальные и возрастные особенности в развитии этих видов креативности, поэтому для детей, склонных к образному типу, стимулирование преимущественно формально-логического мышления препятствует развитию творчества, да и само формирование вербальной креативности в младшем школьном возрасте во многом основывается на образном плане.

Еще один недостаток традиционных форм обучения связан с тем, что, как было доказано в работах Вертгеймера, формально-логический подход к мышлению несостоятелен в объяснении психических особенностей и динамики развития интеллекта, так как от него скрыт продуктивный, творческий характер, выражающийся в «перецентрировке» исходного материала, его реорганизации в новое динамическое целое. В опытах Вертгеймера обнаружилось отрицательное влияние на продуктивность решения задачи привычного способа

восприятия структурных отношений между компонентами задачи. Он подчеркивал, что у детей, обучавшихся геометрии в школе на основе чисто формального метода, несравненно труднее выработать продуктивный подход к задачам, чем у тех, кто вообще не обучался.

Его работы показали также, что творческое мышление опирается на чертеж, схему, в виде которой представляется условие задачи или проблемная ситуация. От адекватности схемы зависит правильность решения, причем хорошая схема позволяет посмотреть на нее с разных точек зрения, т.е. создать из образов, формирующих ситуацию, разные структуры. Процесс создания разных схем из набора постоянных образов и является процессом творчества, при этом чем больше различных значений получают предметы, включенные в эти структуры, тем более высокий уровень творчества продемонстрирует ребенок. Поскольку такое переструктурирование легче производить на образном, а не на вербальном материале, то неудивительно, что Вертгеймер пришел к выводу о том, что ранний переход к логическому мышлению мешает развитию творчества у детей. Он утверждал, что упражнение убивает творческое мышление, так как при повторении происходит фиксация одного и того же образа и ребенок привыкает рассматривать задачу только в одной плоскости.

Высокий уровень креативности, так же как и памяти, рассматривается как один из параметров одаренности. Несмотря на то, что ученые еще не пришли к единому мнению о структуре и природе одаренности, практически все они считают, что в эту структуру непременно входят креативность и память. Однако при диагностике креативности необходимо помнить, что связь между памятью, креативностью и одаренностью односторонняя, а не двусторонняя, и плохая память (или низкий уровень творчества) ничего о способностях человека, кроме трудности запоминания большого количества информации, не говорит.

Особенно важно развитие креативности в младшем школьном возрасте, так как оно формирует умение произвольно и продуктивно использовать полученные знания, помогает научиться не готовым понятиям, а способам решения сложных задач, формирует установку на потенциальное знание, на научение «учиться», а не пользоваться готовыми схемами. В сложном и быстро меняющемся современном мире такие способности чрезвычайно важны, они помогают не только адаптироваться в самых разнообразных ситуациях, но и самореализоваться в них.

Ведущая роль интеллекта в психическом развитии этого периода сказывается и на общении младших школьников со сверстниками. Личностное общение, которое становится главным в подростковом возрасте, в этот период опосредуется успешностью в школьном обучении, отношением учителя и отметками. Новая социальная ситуация и новые правила поведения приводят к тому, что в первый год обучения повышается уровень конформности детей, что является закономерным следствием вхождения в новую группу. Постепенно адаптация к новым условиям и групповая дифференциация приводят к появлению лидеров и «отверженных», чьи статусные места поначалу регулируются педагогом, но постепенно закрепляются.

Тем не менее, общение со сверстниками играет важную роль и в этом возрасте. Оно не только делает самооценку более адекватной и помогает социализации детей в новых условиях, но и стимулирует их учебу. В исследованиях *Г.Цукерман* было показано, что ситуация равноправного общения дает ребенку опыт контрольно-оценочных действий и высказываний. В тех случаях, когда взрослый организует работу, а дети работают самостоятельно, лучше обеспечивается учет позиции партнера, его точки зрения. Это развивает рефлексивные действия. Не менее важно и то, что при такой совместной деятельности дети обращают внимание не только на результат, но и на способ действий - как своих, так и партнера.

Хотя развитие мотивационно-потребностной сферы личности в этом возрасте не относится к ведущим, определенная динамика происходит и в этом плане. Развитие мышления, способности к осознанию окружающего мира переносятся на себя. Сравнение своих успехов и отметок с достижениями одноклассников делают самооценку детей более дифференцированной и адекватной. Школа, учителя и одноклассники играют доминирующую

роль в самоидентификации младшего школьника. От того, насколько успешно ребенок начинает учиться, как у него складываются отношения с учителями и как оценивают его успехи в учебе, зависит позитивное развитие его личности. Низкая успеваемость и конфликты с учителем в этот период могут привести не только к отклонениям в познавательном плане, но и к появлению таких негативных симптомов, как тревога, агрессия, неадекватность. Внимательное отношение педагогов и школьных психологов помогает их коррекции, однако в том случае, если эти симптомы стабилизируются и не исчезают к подростковому периоду, их преодоление существенно затрудняется.

Тема 13. Проблема перехода от младшего школьного к подростковому возрасту. Психологические особенности подростка.

Подростковый возраст связан с перестройкой организма ребенка – половым созреванием. И хотя линии психического и физиологического развития не идут параллельно, границы этого периода значительно варьируются. Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие – позже, пубертатный кризис может возникнуть и в 11, и в 13 лет. Начинаясь с кризиса, весь период обычно протекает трудно и для ребенка, и для близких ему взрослых. Поэтому подростковый возраст иногда называют затянувшимся кризисом.

Половое созревание зависит от эндокринных изменений в организме. Особенно важную роль в этом процессе играют гипофиз и щитовидная железа, которые начинают выделять гормоны, стимулирующие работу большинства других эндокринных желез. Активизация и сложное взаимодействие гормонов роста и половых гормонов вызывают интенсивное физическое и физиологическое развитие. Увеличиваются рост и вес ребенка, причем у мальчиков в среднем пик «скачка роста» приходится на 13 лет, а заканчивается после 15 лет, иногда продолжаясь до 17. У девочек «скачок роста» обычно начинается и кончается на два года раньше (дальнейший, более медленный рост может продолжаться еще несколько лет). Помимо половых различий, здесь велики и различия индивидуальные: у одних детей быстрый рост начинается тогда, когда у других он уже заканчивается. Изменение роста и веса сопровождается изменением пропорций тела. Сначала до «взрослых» размеров дорастают голова, кисти рук и ступни, затем конечности – удлиняются руки и ноги – и в последнюю очередь туловище. Интенсивный рост скелета, достигающий 4-7 см в год, опережает развитие мускулатуры. Все это приводит к некоторой непропорциональности тела, подростковой угловатости. Дети часто ощущают себя в это время неуклюжими, неловкими. Появляются вторичные половые признаки – внешние признаки полового созревания – и тоже в разное время у разных детей. У мальчиков меняется голос, причем у некоторых резко снижается тембр голоса, временами срывающегося на высоких нотах, что может переживаться довольно болезненно. У других голос меняется медленно, и эти постепенные сдвиги ими почти не ощущаются.

В связи с быстрым развитием возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжении головного мозга. Поэтому для подростков характерны перепады сосудистого и мышечного тонуса. А такие перепады вызывают быструю смену физического состояния и, соответственно, настроения.

По мнению западных психологов, подросток еще бисексуален. Тем не менее, в этот период половая идентификация достигает нового, более высокого уровня. Отчетливо проявляется ориентация на образцы мужественности и женственности в поведении и проявлении личностных свойств. Но ребенок может сочетать в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские качества. Например, девочки, планирующие себе в будущем профессиональную карьеру, часто обладают мужскими чертами характера и интересами, хотя одновременно могут иметь и чисто женские качества. Благодаря бурному росту и перестройке организма, в подростковом возрасте резко повышается интерес к своей внешности. Формируется новый образ физического «Я». Из-за его гипертрофированной значимости ребенком остро переживаются все изъяны внешности, действительные и мнимые.

Тяжелые эмоциональные реакции на свою внешность у подростков смягчаются при те-

плых, доверительных отношениях с близкими взрослыми, которые должны, разумеется, проявить и понимание, и тактичность. И наоборот, бестактное замечание, подтверждающее худшие опасения, окрик или ирония, отрывающие ребенка от зеркала, усугубляют пессимизм и дополнительно невротизируют.

На образ физического «Я» и самосознание в целом оказывает влияние темп полового созревания. Дети с поздним созреванием оказываются в наименее выгодном положении; акселерация создает более благоприятные возможности личностного развития. Даже девочки с ранним физическим развитием обычно более уверены в себе и держатся спокойнее (хотя различия между девочками не слишком заметны и со временем ситуация может измениться). Для мальчиков же сроки их созревания особенно важны. Физически более развитый мальчик сильнее, успешнее в спорте и других видах деятельности, увереннее в отношениях со сверстниками. Он вызывает отношение к себе как к более взрослому. Напротив, к мальчику с поздним созреванием чаще относятся как к ребенку и, тем самым, провоцируют его протест или раздражение.

После относительно спокойного младшего школьного возраста подростковый кажется бурным и сложным. Недаром С. Холл назвал его периодом «бури и натиска». Развитие на этом этапе, действительно, идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. И, пожалуй, главная особенность подростка – личностная нестабильность. Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребенка. Анна Фрейд так описала эту подростковую особенность: «Подростки исключительно эгоистичны, считают себя центром Вселенной и единственным предметом, достойным интереса, и в то же время ни в один из последующих периодов своей жизни они не способны на такую преданность и самопожертвование. Они вступают в страстные любовные отношения – лишь для того, чтобы оборвать их так же внезапно, как и начали. С одной стороны, они с энтузиазмом включаются в жизнь сообщества, а с другой – они охвачены страстью к одиночеству. Они колеблются между слепым подчинением избранному ими лидеру и вызывающим бунтом против любой и всяческой власти. Они эгоистичны и материалистичны и в то же время преисполнены возвышенного идеализма. Они аскетичны, но внезапно погружаются в распущенность самого примитивного характера. Иногда их поведение по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они невероятно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом. Иногда они трудятся с неиссякающим энтузиазмом, а иногда медлительны и апатичны». Среди многих личностных особенностей, присущих подростку, особо выделим формирующиеся у него чувство взрослости и «Я-концепцию».

Когда говорят, что ребенок взрослеет, имеют в виду становление его готовности к жизни в обществе взрослых людей, причем – как равноправного участника этой жизни. Конечно, подростку еще далеко до истинной взрослости – и физически, и психологически, и социально. Он объективно не может включиться во взрослую жизнь, но стремится к ней и претендует на равные со взрослыми права. Новая позиция проявляется в разных сферах, чаще всего – во внешнем облике, в манерах. Хотя претензии на взрослость бывают нелепыми, иногда уродливыми, а образцы для подражания – не лучшими, в принципе, ребенку полезно пройти через такую школу новых отношений, научиться брать на себя разнообразные роли. Но встречаются и по-настоящему ценные варианты взрослости, благоприятные не только для близких, но и для личностного развития самого подростка.

Чувство взрослости – особая форма самосознания. Оно не жестко связано с процессом полового созревания; можно сказать, что половое созревание не становится основным источником формирования чувства взрослости. Бывает, что высокий, физически развитый мальчик ведет себя еще совсем по-детски, а его маленький сверстник с тонким голоском ощущает себя взрослым человеком и требует от окружающих признания этого факта. Как проявляется чувство взрослости подростка? Прежде всего, в желании, чтобы все – и взрослые, и сверстники – относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. Он претенду-

ет на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей. Это касается вопросов внешности, отношений с ровесниками, может быть– учебы. В последнем случае отвергается не только контроль за успеваемостью, временем выполнения домашних заданий и т.п., но зачастую и помощь. Кроме того, появляются собственные вкусы, взгляды, оценки, собственная линия поведения. Подросток с жаром отстаивает их (будь то пристрастие к какому-то направлению в современной музыке или отношение к новому учителю), даже несмотря на неодобрение окружающих. Поскольку в подростковом возрасте все нестабильно, взгляды могут измениться через пару недель, но защищать противоположную точку зрения ребенок будет столь же эмоционально.

Чувство взрослости связано с этическими нормами поведения, которые усваиваются детьми в это время. Появляется моральный «кодекс», предписывающий подросткам четкий стиль поведения в дружеских отношениях со сверстниками. Наряду с чувством взрослости Д.Б. Элькониным рассматривается подростковая тенденция к взрослости– стремление быть, казаться и считаться взрослым. Желание выглядеть в чужих глазах взрослым усиливается, когда не находит отклика у окружающих. В то же время встречаются подростки и с неярко выраженной тенденцией– их претензии на взрослость проявляются эпизодически, в отдельных неблагоприятных ситуациях, при ограничении их свободы, самостоятельности.

Развитие взрослости в разных ее проявлениях зависит от того, в какой сфере пытается утвердиться подросток, какой характер приобретает его самостоятельность– в отношениях со сверстниками, использовании свободного времени, различных занятиях, домашних делах. Чувство взрослости становится центральным новообразованием младшего подросткового возраста, а к концу периода, примерно в 15 лет, ребенок делает еще один шаг в своем личностном развитии. После поисков себя, личностной нестабильности у него формируется «Я-концепция»– система внутренне согласованных представлений о себе, образов «Я».

Образы «Я», которые создает в своем сознании подросток, разнообразны– они отражают все богатство его жизни. Физическое «Я», т.е. представления о собственной внешней привлекательности, представления о своем уме, способностях в разных областях, о силе характера, общительности, доброте и других качествах, соединяясь, образуют большой пласт «Я-концепции»– так называемое реальное «Я».

Познание себя, своих различных качеств приводит к формированию когнитивного (познавательного) компонента «Я-концепции». С ним связаны еще два– оценочный и поведенческий. Для ребенка важно не только знать, какой он есть на самом деле, но и насколько значимы его индивидуальные особенности. Оценка своих качеств зависит от системы ценностей, сложившейся, главным образом, благодаря влиянию семьи и сверстников. Разные дети поэтому по-разному переживают отсутствие красоты, блестящего интеллекта или физической силы. Кроме того, представлениям о себе должен соответствовать определенный стиль поведения. Девочка, считающая себя очаровательной, держится совсем иначе, чем ее сверстница, которая находит себя некрасивой, но очень умной.

В конце подросткового возраста, на границе с ранней юностью, представления о себе стабилизируются и образуют целостную систему– «Я-концепцию». У части детей «Я-концепция» может формироваться позже, в старшем школьном возрасте. Но в любом случае– это важнейший этап в развитии самосознания.

Подросток обладает сильными, иногда гипертрофированными потребностями в самостоятельности и общении со сверстниками. Подростковая самостоятельность выражается, в основном, в стремлении к эмансипации от взрослых, освобождению от их опеки, контроля и в разнообразных увлечениях– неучебных занятиях. Эти потребности так ярко проявляются в поведении, что говорят о «подростковых реакциях». Увлечения– сильные, часто сменяющие друг друга, иногда «запойные»– характерны для подросткового возраста. Считается, что подростковый возраст без увлечений подобен детству без игр. Ребенок сам выбирает себе занятие по душе, тем самым удовлетворяя и потребность в самостоятельности, и познава-

тельную потребность, и некоторые другие.

Именно в этот период у детей появляется потребность в активном, самостоятельном, творческом познании. В принципе она может быть реализована и в учебной деятельности. По мнению Д.Б. Эльконина, младший подростковый возраст сензитивен к переходу учебной деятельности на более высокий уровень. Учение может приобрести для ребенка новый личностный смысл— стать деятельностью по самообразованию и самосовершенствованию. К сожалению, это случается не очень часто. Руководить интересами подростка в этом направлении могут взрослые— любимые учителя и родители, искренне увлеченные своим делом. Побудить его к дополнительным занятиям определенным учебным предметом им удастся, только соблюдая осторожность: излишнее давление с их стороны приводит к противоположной реакции— нежеланию делать то, что навязывают, к апатии или бунту.

Как правило, увлечения имеют неучебный характер. Пересекаться со школьным обучением могут только увлечения интеллектуально-эстетические (по классификации А.Е. Личко) и то не все. Они связаны с глубоким интересом к любимому занятию— истории, радиотехнике, музыке, рисованию, разведению цветов и т.д. Это наиболее ценные с точки зрения развития ребенка увлечения, но и они иногда усложняют жизнь детям и их родителям. Бывает, что поглощенные своим делом подростки запускают учебу в школе.

В дружеских отношениях подростки крайне избирательны. Но их круг общения не ограничивается близкими друзьями, напротив, он становится гораздо шире, чем в предыдущих возрастах. У детей в это время появляется много знакомых и, что еще более важно, образуются неформальные группы или компании. Подростков может объединять в группу не только взаимная симпатия, но и общие интересы, занятия, способы развлечений, место проведения свободного времени. То, что получает от группы подросток и что он может ей дать, зависит от уровня развития группы, в которую он входит.

Если подросток попадает в группу с достаточно высоким уровнем социального развития, это благотворно отражается на развитии его личности. При неудовлетворенности внутригрупповыми отношениями он ищет себе другую группу, более соответствующую его запросам. Подросток может входить одновременно в несколько групп, допустим, в одну из групп класса, в компанию своего или соседнего двора и группу, сложившуюся на занятиях в спорткомплексе. Иногда значительное влияние на личность оказывают подростковые группы, образующиеся в летних лагерях.

В этот возрастной период детей так тянет друг к другу, их общение настолько интенсивно, что говорят о типично подростковой «реакции группирования». Несмотря на эту общую тенденцию, психологическое состояние подростка в разных группах может быть различным. Для него важно иметь референтную группу, ценности которой он принимает, на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется.

В то же время для подростков характерно стремление к эмансипации от близких взрослых. Нуждаясь в родителях, в их любви и заботе, в их мнении, они испытывают сильное желание быть самостоятельными, равными с ними в правах. То, как сложатся отношения в этот трудный для обеих сторон период, зависит, главным образом, от стиля воспитания, сложившегося в семье, и возможностей родителей перестроиться— принять чувство взрослости своего ребенка.

Основные сложности в общении, конфликты возникают из-за родительского контроля за поведением, учебной подростка, его выбором друзей и т.д. Контроль может быть принципиально различным. Крайние, самые неблагоприятные для развития ребенка случаи— жесткий, тотальный контроль при авторитарном воспитании и почти полное отсутствие контроля, когда подросток оказывается предоставленным самому себе, безнадзорным. Помимо контроля, в семейных отношениях важны ожидания родителей, забота о ребенке, последовательность или непоследовательность требований, ему предъявляемых, и, конечно, эмоциональная основа этих отношений— любовь, принятие ребенка или его непринятие.

В подростковом возрасте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление. Приобретенные в младшем школьном возрасте операции становятся формально-

логическими операциями. Подросток, абстрагируясь от конкретного, наглядного материала, рассуждает в чисто словесном плане. На основе общих посылок он строит гипотезы и проверяет их, т.е. рассуждает гипотетико-дедуктивно. Развиваются такие операции, как классификация, аналогия, обобщение и другие. При одиннадцатилетнем обучении скачок в овладении этими умственными операциями наблюдается при переходе из VIII в IX класс. Устойчиво проявляется рефлексивный характер мышления: дети анализируют операции, которые они производят, способы решения задач.

Особенности теоретического рефлексивного мышления позволяют подросткам анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях. Без высокого уровня развития интеллекта был бы невозможен характерный для этого возраста интерес к абстрактным философским, религиозным, политическим и прочим проблемам. Подростки рассуждают об идеалах, о будущем, иногда создают собственные теории, приобретают новый, более глубокий и обобщенный взгляд на мир. Становление основ мировоззрения, начинающееся в этот период, тесно связано с интеллектуальным развитием.

Подросток приобретает взрослую логику мышления. В это же время происходит дальнейшая интеллектуализация таких психических функций, как восприятие и память. Этот процесс зависит от усложняющегося в средних классах обучения. На уроках геометрии и черчения развивается восприятие; появляются умения видеть сечения объемных фигур, читать чертеж и т.д. Для развития памяти важно то, что усложнение и значительное увеличение объема изучаемого материала приводит к окончательному отказу от дословного заучивания с помощью повторений. В процессе понимания дети трансформируют текст и, запоминая его, воспроизводят основной смысл прочитанного. Активно осваиваются мнемонические приемы; если же они были сформированы в начальной школе, теперь автоматизируются, становятся стилем деятельности учеников.

Связано с общим интеллектуальным развитием и развитие воображения. Сближение воображения с теоретическим мышлением дает импульс к творчеству: подростки начинают писать стихи, серьезно заниматься разными видами конструирования и т.п. Воображение подростка, конечно, менее продуктивно, чем воображение взрослого человека, но оно богаче фантазии ребенка.

Отметим, что в подростковом возрасте существует и вторая линия развития воображения. Далеко не все подростки стремятся к достижению объективного творческого результата, но все они используют возможности своего творческого воображения, получая удовлетворение от самого процесса фантазирования. Это похоже на детскую игру. Как считает Л.С. Выготский, игра ребенка перерастает в фантазию подростка.

Потребности, чувства, переполняющие подростка, выплескиваются в воображаемой ситуации. Неудовлетворенные в реальной жизни желания легко исполняются в мире фантазий: замкнутый подросток, которому трудно общаться со сверстниками, становится героем и ему рукоплещет толпа; невзрачная девочка превращается в первую красавицу на балу и в нее сразу же влюбляется то ли принц, то ли мальчик из соседнего класса. Вообще фантазирует не счастливый, а неудовлетворенный человек, а поскольку в подростковом возрасте много острых личных проблем, воображение в это время становится на службу бурной эмоциональной жизни. В свой мир фантазий подросток никого не допускает, он может поделиться этой интимной информацией только с близким другом. Но игра воображения не только доставляет удовольствие и приносит успокоение. В своих фантазиях подросток лучше осознает собственные влечения и эмоции, впервые начинает представлять свой будущий жизненный путь. Смутные побуждения предстают перед ним в яркой образной форме.

Тема 14. Психология ранней юности.

Проблема выделения возрастных границ юности. Ранняя и поздняя юность. Исторические предпосылки выделения юности в самостоятельный этап развития человека. Условность границ юношеского возраста. Соотношение категорий «юношеский возраст» и «студенческий возраст». Общая характеристика периода и социальная ситуация развития. Задачи раз-

вития в ранней и поздней юности. Подходы к определению ведущей деятельности: причины существования множества подходов.

Формирование идентичности как основная задача юношеского возраста. Стабилизация самооценки. Завершение формирования самосознания и появление устойчивого мировоззрения. Личностное и профессиональное самоопределение. Выбор стиля и способа жизни. Завершение формирования и осознания иерархии мотивов. Основные мотивы и сферы их реализации. Особенности эмоциональной и волевой сфер в юношеском возрасте. Юношеский максимализм. Развитие познавательной сферы. Особенности психосоциального развития. Взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. Основные новообразования юношеского возраста. Кризис «отрыва от корней». Варианты проживания кризиса.

15 (или 14-16) лет – переходный период между подростковым и юношеским возрастом. Это время приходится на 9 класс, если иметь в виду 11-летнюю общеобразовательную школу. В 9 классе решается вопрос о дальнейшей жизни: что делать – продолжить обучение в школе, пойти в училище или работать? По существу, от старшего подростка общество требует профессионального самоопределения, хотя и первоначального. При этом он должен разобраться в собственных способностях и склонностях, иметь представление о будущей профессии и о конкретных способах достижения профессионального мастерства в избранной области. Это сама по себе крайне сложная задача. Еще более она усложняется в наше время – переломный исторический период, когда рушатся выработанные предыдущими поколениями стереотипы, ценности, в частности, представления о значимости образования и престижности той или иной профессии.

Исследований, отражающих современный уровень личностного развития 15-летних детей и специфику решения ими жизненно важных задач, пока еще нет. Воспользуемся данными 80-х годов. И.В. Дубровина показала, что далеко не все старшие подростки к концу IX класса (в то время VIII класса) могут выбрать профессию и связанный с нею дальнейший путь обучения. Многие из них тревожны, эмоционально напряжены и боятся любого выбора. Поэтому они склонны продолжить обучение в школе. На это решение влияет и усиливающаяся привязанность к своей школе, сложившиеся дружеские отношения с одноклассниками, привычные отношения с учителями. Часть девятиклассников, неудовлетворенных своей невысокой успеваемостью и положением в классе, напротив, стремится скорее окончить школу. Но им тоже не вполне ясно, что их ждет впереди, и это неопределенное будущее вызывает у них, опасения. В это время усиливается значимость собственных ценностей, хотя дети еще во многом подвержены внешним влияниям. В связи с развитием самосознания усложняется отношение к себе. Если раньше подростки судили о себе категорично, достаточно прямолинейно, то теперь – более тонко. Появляются неопределенные, амбивалентные оценочные суждения.

В 9 классе возрастает тревожность, связанная с самооценкой. Дети чаще воспринимают относительно нейтральные ситуации как содержащие угрозу их представлениям о себе и из-за этого переживают страх, сильное волнение. Повышение уровня такого рода тревожности по сравнению с 8 классом вызвано, главным образом, особым положением выпускного класса, предстоящими впереди экзаменами, отбором в 10 класс и, возможно, началом нового жизненного пути. Тревожность поэтому одинаково высока и у девочек, и у мальчиков, тогда как раньше мальчики были менее тревожными.

В переходный период притупляется острота восприятия сверстников. Большой интерес вызывают взрослые, чей опыт, знания помогают ориентироваться в вопросах, связанных с будущей жизнью. Будущая жизнь интересует девятиклассников, в первую очередь, с точки зрения профессиональной. Они достаточно четко излагают свои представления о системе общественных отношений, о том, как вписывается в нее человек. Например: «У нас в стране свободный выбор специальностей. Любой человек может после школы пойти в любой вуз или техникум, выбрать занятие по душе. А если выбрал, будь добр – работай с полной отдачей, используя все свои знания».

Что касается межличностных отношений, отношений в семье, то они становятся менее

значимыми. Именно этот план больше всего волновал подростков раньше. Их суждения были пристрастными, эмоционально насыщенными. Девятиклассники, поглощенные вопросами профессионального самоопределения, нейтрально, без особого интереса упоминают семейные роли: «хороший семьянин», «любящая жена и мать». Эта сторона жизни отступает у них на второй план.

Как протекает процесс развития в ранней юности? Часто юность считают бурной, объединяя ее в один период с подростковым возрастом. Поиски смысла жизни, своего места в этом мире могут стать особенно напряженными. Возникают новые потребности интеллектуального и социального порядка, удовлетворение которых станет возможным только в будущем, иногда – внутренние конфликты и трудности в отношениях с окружающими.

Но не у всех детей этот период оказывается напряженным. Наоборот, некоторые старшеклассники плавно и постепенно продвигаются к переломному моменту в своей жизни, а затем относительно легко включаются в новую систему отношений. Им не свойственны романтические порывы, обычно ассоциирующиеся с юностью, их радует спокойный, упорядоченный уклад жизни. Они больше интересуются общепринятыми ценностями, в большей степени ориентируются на оценку окружающих, опираются на авторитет. У них, как правило, хорошие отношения с родителями, а учителям они практически не доставляют хлопот. Тем не менее, при таком благополучном протекании ранней юности существуют и некоторые минусы в личностном развитии. Дети менее самостоятельны, более пассивны, иногда более поверхностны в своих привязанностях и увлечениях. Вообще считается, что к полноценному становлению личности приводят поиски и сомнения, характерные для юношеского возраста. Те, кто прошел через них, обычно в большей мере независимы, творчески относятся к делу, обладают более гибким мышлением, позволяющим принимать самостоятельные решения в сложных ситуациях, – по сравнению с теми, у кого процесс формирования личности проходил в это время легко.

Встречаются еще два варианта развития. Это, во-первых, быстрые, скачкообразные изменения, которые, благодаря высокому уровню саморегуляции, хорошо контролируются, не вызывая резких эмоциональных срывов. Дети рано определяют свои жизненные цели и настойчиво стремятся к их достижению. Однако при высокой произвольности, самодисциплине у них слабее развиты рефлексия и эмоциональная сфера. Еще один вариант связан с особенно мучительными поисками своего пути. Такие дети не уверены в себе и себя плохо понимают. Недостаточное развитие рефлексии, отсутствие глубокого самопознания здесь не компенсируется высокой произвольностью. Дети импульсивны, непоследовательны в поступках и отношениях, недостаточно ответственны. Часто они отвергают ценности родителей, но вместо этого не в состоянии предложить ничего своего. Влившись во взрослую жизнь, они продолжают метаться и долго остаются неприкаянными. Динамика развития в ранней юности зависит от ряда условий. Прежде всего, это особенности общения со значимыми людьми, существенно влияющие на процесс самоопределения. Уже в переходный от подросткового к юношескому возрасту период у детей возникает особый интерес к общению со взрослыми. В старших классах эта тенденция усиливается.

При благоприятном стиле отношений в семье после подросткового возраста – этапа эмансипации от взрослых – обычно восстанавливаются эмоциональные контакты с родителями, причем на более высоком, сознательном уровне. По данным многочисленных опросов, проводившихся в России, старшеклассники больше всего хотели бы видеть в родителях друзей и советчиков. Старшеклассник относится к близкому взрослому как к идеалу. В разных людях он ценит разные их качества, они выступают для него как эталоны в разных сферах – в области человеческих отношений, моральных норм, в разных видах деятельности. К ним он как бы примеривает свое идеальное «Я» – каким он хочет стать и будет во взрослой жизни. Как показал один из опросов, 70% старшеклассников «хотели бы быть такими людьми, как родители», 10% хотели бы походить на родителей «кое в чем».

Отношения со взрослыми, хотя и становятся доверительными, сохраняют определенную дистанцию. Содержание такого общения личностно значимо для детей, но это не ин-

тимная информация. Кроме того, в общении со взрослыми им не обязательно достигать глубокого самораскрытия, чувствовать реальную психологическую близость. Те мнения и ценности, которые они получают от взрослых, затем фильтруются, могут отбираться и проверяться в общении со сверстниками – общении «на равных».

Общение со сверстниками тоже необходимо для становления самоопределения в ранней юности, но оно имеет другие функции. Если к доверительному общению со взрослым старшеклассник прибегает, в основном, в проблемных ситуациях, когда он сам затрудняется принять решение, связанное с его планами на будущее, то общение с друзьями остается интимно-личностным, исповедальным. Он так же, как и в подростковом возрасте, приобщает другого к своему внутреннему миру – к своим чувствам, мыслям, интересам, увлечениям. С лучшим другом или подругой обсуждаются случаи наибольших разочарований, переживаемых в настоящее время, отношения со сверстниками – представителями противоположного пола (помимо вопросов проведения свободного времени, о чем говорят и с менее близкими друзьями). Содержание такого общения – реальная жизнь, а не жизненные перспективы; передаваемая другу информация достаточно секретна. Эмоциональная напряженность дружбы снижается при появлении любви. Юношеская любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, и она как бы включает в себя дружбу. После наигранных, как правило, увлечений в подростковом возрасте (хотя и тогда могут быть очень серьезные исключения), может появиться первая настоящая влюбленность.

Старшеклассники, представляя себе, какими они будут в близкой уже взрослой жизни, ожидают прихода глубокого, яркого чувства. Юношеские мечты о любви отражают, прежде всего, потребность в эмоциональном тепле, понимании, душевной близости. В это время часто не совпадают потребность в самораскрытии, человеческой близости и чувственность, связанная с физическим взрослением. Как пишет И.С. Кон, мальчик не любит женщину, к которой его влечет, и его не влечет к женщине, которую он любит.

Противопоставление любви как высокого чувства и биологической сексуальной потребности особенно резко выражено у мальчиков. Влюбляясь, они в общем-то верно называют дружбой зарождающуюся привязанность, и в то же время испытывают сильный, лишенный тонкого психологического содержания, эротизм. Мальчики часто преувеличивают физические аспекты сексуальности, но некоторые пытаются от этого отгородиться. Обычно в таких случаях психологической защитой служат аскетизм или интеллектуализм. Вместо того, чтобы научиться контролировать проявления своей чувственности, они стремятся их полностью подавить: аскеты – потому, что чувственность «грязна», а интеллектуалы – потому, что она «неинтересна». Старшеклассники так же, как и подростки, бывают склонны подражать друг другу и самоутверждаться в глазах сверстников с помощью действительных или мнимых «побед». Не только в средних, но и в старших классах легкие влюбленности напоминают эпидемии: как только появляется одна пара, тут же влюбляются все остальные. Причем многие увлекаются одновременно одной и той же наиболее популярной в классе девочкой (или мальчиком). Способность к интимной юношеской дружбе и романтической любви, возникающая в этот период, скажется в будущей взрослой жизни. Эти наиболее глубокие отношения определяют важные стороны развития личности, моральное самоопределение и то, кого и как будет любить уже взрослый человек.

Для ранней юности характерна устремленность в будущее. Если в 15 лет жизнь кардинально не изменилась и старший подросток остался в школе, он тем самым отсрочил на два года выход во взрослую жизнь и, как правило, сам выбор дальнейшего пути. В этот относительно короткий срок необходимо создать жизненный план – решить вопросы, кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное или моральное самоопределение). Жизненный план – не тоже самое, что подростковые туманные мечты о будущем. Когда планы сводятся к намерению учиться, заниматься в будущем интересной работой, иметь верных друзей и много путешествовать, это еще нельзя назвать жизненной перспективой. Старшеклассник должен не просто представлять себе свое будущее в общих чертах, а осознавать способы достижения поставленных жизненных целей. В выпускном классе дети со-

средоточиваются на профессиональном самоопределении. Оно предполагает самоограничение, отказ от подростковых фантазий, в которых ребенок мог стать представителем любой, самой привлекательной профессии. Старшекласснику приходится ориентироваться в различных профессиях, что совсем не просто, поскольку в основе отношения к профессиям лежит не свой собственный, а чужой опыт – сведения, полученные от родителей, друзей, знакомых, из телепередач и т.д. Этот опыт обычно абстрактен, не пережит, не выстрадан ребенком. Кроме того, нужно верно оценить свои объективные возможности – уровень учебной подготовки, здоровье, материальные условия семьи и, главное, свои способности и склонности.

Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем. Самоопределение связано с новым восприятием времени – соотношением прошлого и будущего, восприятием настоящего с точки зрения будущего. В детстве время осознанно не воспринималось и не переживалось, теперь осознается временная перспектива: «Я» охватывает принадлежащее ему прошлое и устремляется в будущее. Но восприятие времени противоречиво. Чувство необратимости времени часто сочетается с представлениями о том, что время остановилось. Старшеклассник чувствует себя то очень молодым, даже совсем маленьким, то, наоборот, совсем старым и все испытавшим. Лишь постепенно устанавливается связь между «мной как ребенком» и «тем взрослым, которым я стану», преемственность настоящего и будущего, что важно для личностного развития.

Устремленность в будущее только тогда благотворно влияет на формирование личности, когда есть удовлетворенность настоящим. При благоприятных условиях развития старшеклассник стремится в будущее не потому, что ему плохо в настоящем, а потому, что впереди будет еще лучше. Осознание временной перспективы и построение жизненных планов требуют уверенности в себе, в своих силах и возможностях.

В 11, выпускном классе ситуация становится более напряженной. Жизненный выбор, который в прошлом году был достаточно абстрактным, становится реальностью. Часть старшеклассников и сейчас сохраняет «оптимистичную» самооценку. Она не слишком высока, в ней гармонично соотносятся желания, притязания и оценка собственных возможностей. У других десятиклассников самооценка высока и глобальна – охватывает все стороны жизни; смешивается желаемое и реально достижимое. Еще одна группа детей отличается, напротив, неуверенностью в себе, переживанием того разрыва между притязаниями и возможностями, который ими ясно осознается. Их самооценка низка, конфликтна. В этой группе много девочек. В связи с изменениями в самооценке в 11 классе повышается тревожность. Рассматривая тенденции в развитии самооценки в старших классах, отметим, что самооценка конкретного ученика зависит не только от общей ситуации, но и от индивидуальных ценностных ориентаций, определяющих оценочный компонент «Я-концепции».

Несмотря на некоторые колебания в уровнях самооценки и тревожности и разнообразие вариантов личностного развития, можно говорить об общей стабилизации личности в этот период, начавшейся с формирования «Я-концепции» на границе подросткового и старшего школьного возрастов. Старшеклассники в большей степени принимают себя, чем подростки, их самоуважение в целом выше. Интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль за своим поведением, проявлением эмоций. Настроение в ранней юности становится более устойчивым и осознанным. Дети в 16-17 лет, независимо от темперамента, выглядят более сдержанными, уравновешенными, чем в 11-15. В это время начинает развиваться и нравственная устойчивость личности. В своем поведении старшеклассник все больше ориентируется на собственные взгляды, убеждения, которые формируются на основе приобретенных знаний и своего, пусть не очень большого, жизненного опыта. Знания об окружающем мире и нормах морали объединяются в его сознании в единую картину. Благодаря этому нравственная саморегуляция становится более полной и осмысленной. Самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой мировоззрения. Старшеклассники пишут: «Трудный возраст (т.е. подростковый) обозначает, скорее, пе-

риод физических перемен, тогда как кризис юности означает ряд моральных или философских проблем». «В трудном возрасте ты еще ребенок, который капризничает и хочет показать свою самостоятельность».

Еще один момент, связанный с самоопределением, – изменение учебной мотивации. Старшеклассники, ведущую деятельность которых обычно называют учебно-профессиональной, начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку будущей профессиональной деятельности. Их интересуют, главным образом, те предметы, которые им будут нужны в дальнейшем, их снова начинает волновать успеваемость (если они решили продолжить образование). Отсюда и недостаточное внимание к «ненужным» учебным дисциплинам, часто гуманитарным, и отказ от того подчеркнуто пренебрежительного отношения к отметкам, которое было принято среди подростков. Как считает А.В. Петровский, именно в старшем школьном возрасте появляется сознательное отношение к учению.

Вообще юность – период стабилизации личности. В это время складывается система устойчивых взглядов на мир и свое место в нем – мировоззрение. Известны связанные с этим юношеский максимализм в оценках, страстность в отстаивании своей точки зрения. Центральным же новообразованием периода становится самоопределение, профессиональное и личностное. Старшеклассник решает, кем быть и каким быть в своей будущей жизни.

Тема 15. Методы развивающей работы психолога

Понятие и основные направления развивающей работы психолога. Ситуации, в которых требуется применение развивающих методов. Методы развивающей работы психолога: обучающее тестирование, развивающие игры, использование элементов арт-терапии, сказкотерапии и песочной терапии. Развивающая работа с диадой «ребенок – родитель». Развивающая работа с детьми с особыми потребностями. Методы оптимизации межличностных отношений.

Группы детей, нуждающихся в психологической помощи

Материалы для обсуждения.

Признаки отклоняющегося развития ребенка (диагноз - ЗПР)

Группа признаков	Признаки
1. HABITUS (внешний вид, впечатление, которое производит ребенок на исследователя)	
1.1. Внешний вид	Отдельные дизэмбриогенетические стигмы: отклонения в размерах головы, искривленные мизинцы, отклоняющаяся форма мочек уха. Низкий рост. Осмысленный (адекватно фиксирующийся) взгляд
1.2. Впечатление	Благоприятное: производит впечатление нормально развивающегося ребенка, может быть, несколько более младшего возраста.
2. ПСИХОМОТОРИКА	
2.1. Макромоторика	Несколько моторно неловок, движения не всегда достаточно координированы. Латеральные предпочтения не всегда сформированы соответственно возрасту. Встречаются случаи «вынужденного» левшества
2.2. Мелкая (тонкая) моторика	Недостаточно сформирована
3. ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ (КОГНИТИВНАЯ) СФЕРА	

3.1. Базальные ПФ (предпосылки интеллекта)	<p>Восприятие нарушено нерезко. Лучше дифференцирует форму предметов, чем их относительную величину. Знает основные цвета. Путает дополнительные: оранжевый, фиолетовый, серый, коричневый. Часто нарушена концентрация внимания, с трудом выполняет несложные пробы на распределение внимания, быстро при этом истощается. Интеллектуальная работоспособность снижена. Часто проявляют высокую импульсивность, во всех видах деятельности и поведении. Чрезвычайно низка помехоустойчивость внимания, памяти. Не всегда легко переключается с одного вида деятельности на другой. Демонстрирует явно неравномерный темп работы. Темп и качество работы часто зависят от самочувствия, настроения, иных факторов. Продуктивная деятельность сохраняется малое время. Может быть неплохо развитой механическая вербальная память. Не умеет произвольно запоминать стихи и прозаические отрывки. Испытывает выраженные трудности при припоминании запомненного учебного материала. Медленно запоминает, плохо сохраняет, с трудом припоминает, быстро забывает учебную информацию. Проприорецептивная, тактильная чувствительность в основном сохранены. Имеются проблемы в перекодировании информации, относящейся к зрительно-пространственным представлениям и связанные с этим имеются выраженные затруднения в понимании и употреблении квазипространственных грамматико-логических языковых конструкций. Нарушения зрительно-двигательной координации.</p>
3.2. Мышление и речь	<p>Относительно успешно решает задачи, требующие наглядно-действенного, наглядно-образного мышления. Чаще всего затрудняется при выполнении задач, требующих абстрактно-логического (вербально-дискурсивного) мышления. При выделении 4-го лишнего выполняет задания после обучения, но обобщающими понятиями не владеет, объясняет принцип выделения по конкретному, а иногда и по латентному признаку. С помощью составляет рассказ по сюжетной картинке, по серии картин, пересказывает с помощью наводящих вопросов. Не всегда правильно понимает, устанавливает причинно-следственные связи. В речи имеются фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения вследствие наличия дизартрического компонента. Не всегда адекватно может пользоваться неречевыми (просодическими) коммуникативными средствами, мимикой, жестом. Словарь беден (за счет глаголов, прилагательных, наречий, причастий, деепричастий), значения употребляемых слов недостаточно дифференцированы, неточны. Встречаются просторечия, часты аграмматизмы. Говорит простыми короткими (нераспространенными) предложениями. Может использовать ненормативную лексику. Включение речевого контроля может способствовать улучшению качества выполняемых заданий.</p>
3.3. Уровень актуального развития	<p>Запас знаний и представлений о себе, своей семье, окружающем мире в значительной мере ограничен. Не может использовать в практической деятельности изученные правила.</p>
3.4. Обучаемость (зона ближайшего развития)	<p>Обучаемость снижена. Затруднен самостоятельный перенос вновь полученных знаний (умений) в аналогичную или близкую ситуацию. Способен лишь с помощью взрослого ориентироваться в доступных заданиях. С трудом воспринимает помощь (например, учителя), подсказку.</p>
3.5. Познавательная активность	<p>Познавательный интерес в значительной степени снижен (особенно в ситуациях, связанных с учением). Недостаточная любознательность.</p>

3.6. Произвольная регуляция деятельности. Планирование, программирование, контроль	В значительной степени страдает произвольная регуляция. Требуется внешняя организующая помощь при планировании и программировании деятельности. Не может самостоятельно контролировать свою деятельность (осуществлять как текущий, так и итоговый контроль). Не в полной мере сформирована регулирующая функция речи.
3.7. Критичность	Отчасти критичен. В ряде ситуаций не способен дать адекватный отчет своим действиям. При неудачно выполненных заданиях чаще всего расстраивается.
4. Аффективная (эмоционально-волевая) сфера. Особенности личности.	
4.1. Мотивация	Не проявляет мотивации к школьной деятельности в достаточной степени. Наблюдается явное преобладание игровой мотивации. Нестойкие, поверхностные интересы.
4.2. Поведение	Аффект может носить «органический» характер. Реагирует на поведение окружающих инфантильно, с налетом конфликтное. Не признает ограничений и дистанции в общении.
4.3. Самооценка	Может быть повышенной.
4.4. Эмоции	Слишком эмоционально лабилен
5. Коммуникативная сфера	Тянется к контактам с более младшими чем он детьми. Слишком конфликтен в группе сверстников. Другие дети не радуются его появлению.
6. Социальная адаптация	С трудом усваивает новую для него социальную роль, не может понять, где и как себя вести. Испытывает трудности в усвоении и выполнении правил поведения, распорядка дня. Часто не может сам аккуратно одеться. Неаккуратен в небрежен в еде, рисовании, лепке.
Фрагменты педагогической характеристики	
<p>Крайне инфантилен. С первых дней обучения не мог оторваться от матери, не отпускал ее от себя. Проявляет высокую эмоциональную лабильность: легко переходит от плача к смеху. Все интересы ограничены игрой. В игре неутомим, фантазер. В школу приносит полный портфель машинок и роботов. К учебе особого интереса не проявляет. До сих пор не запомнил букв, цифр. Освоил лишь счет по пальцам. Не любит рисовать, рисунки примитивны, цвет практически не использует. Путает оранжевый и фиолетовый цвета. Плохо ориентируется в листе бумаги, не может по заданию учителя отступить нужное количество строчек, клеточек. Однако, помощь использует, иногда даже незначительной организующей помощи может справиться и с относительно сложным заданием. Очень устает на уроках. Продуктивно может работать не более 10 - 15 минут.</p>	

**Признаки отклоняющегося развития ребенка
(диагноз - умственная отсталость)**

Группа признаков	Признаки
1. HABITUS (внешний вид, впечатление, которое производит ребенок на исследователя)	
1.1. Внешний вид.	Внешние проявления сильно большая или сильно маленькая голова, приросшие мочки ушей к телу, раскосые глаза, открытый рот, вывалившийся язык, обильное слюноотделение, глубоко посаженные глаза, короткие толстые пальцы, высокое небо, заячья губа, крайне скудная мимика. Не вполне осмысленный, «тусклый», неадекватно фиксирующий взгляд.
1.2. Впечатление	Может быть вполне благоприятным
2. ПСИХОМОТОРИКА	
2.1. Макромоторика	Выраженная неуклюжесть, неловкость движений Нарушение общей моторики. Движения не координированы. Латеральные предпочтения чаще всего недостаточно сформированы
2.2. Мелкая (тонкая) моторика	Всегда существенно нарушена
3. ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ (КОГНИТИВНАЯ) СФЕРА	
Базальные ПФ (предпосылки интеллекта)	<p>Восприятие может быть искаженным, фрагментарным</p> <p>Концентрация внимания чаще всего нарушена, неспособен выполнять даже несложные пробы на распределение внимания. Интеллектуальная работоспособность почти всегда резко нарушена. Проявляет крайнюю ригидность. Не выделяет фигуры из фона.</p> <p>С трудом переключается с одного вида деятельности на другой.</p> <p>Чрезвычайно жесткие стереотипы.</p> <p>Может быть удовлетворительно развитой механическая зрительная и слуховая память. Однако при этом с трудом может пересказать запомненное «своими словами». Не могут усвоить приемы эффективного запоминания. Быстро забывает учебный материал.</p> <p>Проприорецептивная, тактильная чувствительность могут быть в значительной мере нарушены. Не сформированы сенсорные эталоны.</p> <p>Практически всегда имеются значительные проблемы в перекодировании информации, относящейся к зрительно-пространственным представлениям и связанные с этим определенные затруднения в понимании квазипространственных грамматических конструкций</p>

3.2. Мышление и речь	Лишь с большой помощью, после научения решает задачи, требующие наглядно-действенного, наглядно-образного мышления. Резко затруднено (а чаще всего невозможно) решение задач, требующих абстрактно-логического (вербально-дискурсивного) мышления. Полностью отсутствует креативность мышления. Не устанавливает причинно-следственные связи. Не выделяет главного в тексте, инструкции. Не сформированы (и трудно формируются) временные понятия. В речи имеются полиморфные фонетические нарушения, нарушен фонематический слух, не сформировано фонематическое восприятие. Практически не использует неречевые (просодические) коммуникативные средства, бедны мимика, жест. Словарь крайне беден (за счет всех частей речи), чаще всего ограничен обиходом, значения употребляемых слов недифференцированы, неточны. Встречаются просторечия, обычны аграмматизмы. Говорит крайне короткими (нераспространенными) предложениями. Встречается брадилалия, нарушения плавности речи. Может некритично использовать ненормативную лексику. Часто нарушено понимание инструкции. Регулирующая функция речи не сформирована.
3.3. Уровень актуального развития	Знания и представления о себе, своей семье, об окружающем мире крайне узки, примитивны, даже при условии специального обучения. Знание о себе, окружающем мире ограничиваются бытовым уровнем. Полученные в школе знания, если теряют актуальность, быстро теряются.
3.4. Обучаемость (зона ближайшего развития)	Обучаемость крайне низка. Резко затруднен (а часто и невозможен) перенос вновь полученных знаний (умений) в аналогичную или близкую ситуацию. Не способен самостоятельно ориентироваться в новых для него заданиях. Не может самостоятельно выполнять обобщение, сравнение, простую классификацию и исключение. С трудом воспринимает помощь (например, учителя), часто не воспринимает подсказку.
3.5. Познавательная активность	Познавательный интерес в значительной степени снижен. Практически отсутствует спонтанная познавательная активность, потребность в получении новых знаний, умений
3.6. Произвольная регуляция деятельности. Планирование, программирование, контроль	В высокой степени страдает произвольная регуляция во всех видах деятельности. Требуется массивная внешняя организующая помощь при планировании и программировании деятельности, так как эти процессы первично не сформированы. Часто невозможен эффективный контроль своей деятельности
3.7. Критичность	Малокритичен. Не способен дать адекватный отчет своим действиям. При неудачно выполненных заданиях совершенно не расстраивается (так как не понимает неудачи).
4. Аффективная (эмоционально-волевая) сфера. Особенности личности.	
4.1. Мотивация	Школьная мотивация чаще всего отсутствует, либо является внешней, крайне неустойчивой. Часто проявляет нежелание учиться.

4.2. Поведение	Может проявлять грубость, немотивированную агрессию по отношению как к сверстникам и младшим детям, так и даже к учителям. Может осуществлять физиологические отправления в присутствии окружающих. Показывает половые органы. Панибратство с о взрослыми, которых видит впервые. Агрессия чаще всего проявляется в физической форме. Часто нарушения поведения являются несоциализированными.
4.3. Самооценка	
4.4. Эмоции	Эмоционально неадекватен, аффективно неустойчив. Ригиден в аффекте.
5. Коммуникативная сфера	Часто наблюдаются нарушения коммуникативной сферы (неумение общаться).
6. Самообслуживание, социальная адаптация	Часто не может самостоятельно одеваться, ухаживать за собой. Бывает неопрятен мочой и калом (энурез, энкопрез). Чрезвычайно низкий уровень социальной адаптации.
<p>Фрагменты педагогической характеристики</p> <p>Несколько лет обучался в первом классе общеобразовательной школы. Не усвоил букв, не научился считать. Моторно неловок. Не может прыгать «на одной ножке». Не научился полностью одеваться, не может застегивать пуговицы, завязывать шнурки. Часто бывает неопрятен в одежде. Не вполне адекватен в поведении. Не научился называть взрослых (и учителя) на «вы». Бывает «неудержим» в аффекте. Иногда без всяких причин проявляет агрессивность, бьет товарищей по классу, гоняется за ними, выкрикивая ругательства. Но часто бывает пассивен, тогда его может обидеть даже маленький ребенок. С детьми не дружит, не запомнил их имена. Крайне несамостоятелен.</p>	

**Признаки отклоняющегося развития ребенка
(диагноз - педагогическая запущенность)**

Группа признаков	Признаки
1. HABITUS (внешний вид, впечатление, которое производит ребенок на исследователя)	
1.1. Внешний вид	Правильное строение тела. Отсутствие дизэмбриогенетических стигм. Осмысленный (адекватно фиксирующий) взгляд.
1.2. Впечатление	Благоприятное: производит впечатление нормально развивающегося ребенка соответствующего возраста.
2. ПСИХОМОТОРИКА	
2.1. Макромоторика	Характерные признаки отсутствуют. Ловок, движения достаточно координированы. Латеральные предпочтения сформированы, ярко проявляются
2.2. Мелкая (тонкая) моторика	Может быть сформирована соответственно условно-возрастной норме
3. ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ (КОГНИТИВНАЯ) СФЕРА	

3.1. Базальные Г1Ф (предпосылки интеллекта)	Восприятие не нарушено. Возможна достаточная, соответственная возрасту концентрация внимания, способен успешно выполнять несложные пробы на распределение внимания. Интеллектуальная работоспособность может быть несколько снижена за счет несформированности волевых процессов. Часто проявляют высокую импульсивность во всех видах деятельности и поведении. Легко переключается с одного вида деятельности на другой. Демонстрирует равномерный темп работы. Продуктивная деятельность сохраняется достаточное время. Может быть неплохо развитой механическая вербальная память. Не умеет произвольно запоминать стихи и прозаические отрывки. Испытывает трудности при припоминании запомненного учебного материала. Проприорецептивная, тактильная чувствительность сохранены. Могут быть незначительные проблемы в перекодировании информации, относящейся к зрительно-пространственным представлениям и связанные с этим определенные затруднения в понимании квазипространственных грамматических конструкций
3.2. Мышление и речь	Успешно решает задачи, требующие наглядно-действенного, наглядно-образного мышления. Затрудняется при выполнении задач, требующих абстрактно-логического (вербально-дискурсивного) мышления. При выделении 4-го лишнего выполняет задания после обучающего эксперимента, но из-за ограниченного словаря обобщающими понятиями не владеет. Составляет рассказ по сюжетной картинке, по серии картин, пересказывает с помощью наводящих вопросов. Раскладывает логически верно серию картин. Понимает причинно-следственные связи. Речь фонетически может быть чистой, эмоционально адекватно окрашенной. Адекватно пользуется неречевыми (просодическими) коммуникативными средствами, мимикой, жестом. Словарь может быть беден (за счет прилагательных, наречий, причастий, деепричастий), значения употребляемых слов недостаточно дифференцированы, неточны. Встречаются отдельные просторечия, аграмматизмы. Говорит простыми короткими (нераспространенными) предложениями. Может использовать ненормативную лексику.
3.3. Уровень актуального развития	Знания и представления отстает от возрастной нормы. Знание о себе, об окружающем мире ограничиваются бытовым уровнем. Имеет малый (бедный) круг представлений о себе и близких. Демонстрирует пробелы в знаниях об окружающем мире.
3.4. Обучаемость (зона ближайшего развития)	Может демонстрировать достаточно высокую обучаемость. Возможен перенос вновь полученных знаний (умений) в аналогичную или близкую ситуацию. Способен самостоятельно ориентироваться в доступных заданиях. Выполняет обобщение, сравнение, простую классификацию и исключение. Обнаруживает способность к переносу. Хорошо воспринимает помощь (например, учителя), подсказку.
3.5. Познавательная активность	Познавательный интерес несколько снижен (особенно в ситуациях, связанных с учением). Может проявлять любознательность. Может продолжительное время сохранять интерес к предметной деятельности при личной заинтересованности.
3.6. Произвольная регуляция деятельности. Планирование, программирование, контроль	В определенной степени страдает произвольная регуляция. Часто требуется внешняя организующая помощь при планировании и программировании деятельности. Может удовлетворительно контролировать свою деятельность (осуществлять как текущий, так и итоговый контроль)

3.7. Критичность	Критичен. Способен дать адекватный отчет своим действиям. Проявляется частичная критичность и самокритичность. При неудачно-выполненных заданиях расстраивается.
4. Аффективная (эмоционально-волевая) сфера. Особенности личности.	
4.1. Мотивация	Не проявляет мотивации к школьной деятельности в достаточной степени. Наблюдается преобладание игровой мотивации. Проявляет нежелание учиться. Пропуливает школу.
4.2. Поведение	Может проявлять грубость, агрессию по отношению к сверстникам и младшим детям. Агрессия может проявляться как в вербальной, так и физической формах. При этом в присутствии взрослых (уважаемых им) может хорошо контролировать свое поведение. Чаще всего нарушения поведения являются в достаточной мере социализированными, ограничиваются рамками школы либо семьи. Часто без уважительной причины прогуливает школу.
4.3. Самооценка	Адекватна, может быть сниженной Неуверен в себе. Может состоять на учете в КДН.
4.4. Эмоции	Эмоционально адекватен.
5. Коммуникативная сфера	Иногда могут наблюдаться нарушения коммуникативной сферы. Проявляется неуверенность в ответах в школе. Может проявлять лидерство вне школы.
6. Социальная адаптация	
Фрагменты педагогической характеристики	
Пробелы в знаниях обусловлены неблагоприятной семейной обстановкой, пропусками уроков. Часто без уважительной причины прогуливает школу, вследствие чего затрудняется в выполнении заданий по предметам, из-за чего к ребенку прикрепляется клеймо «двоечник», «второгодник». Считает, что, скорее всего, никогда не сможет хорошо учиться, что учение - не самая важная в жизни вещь. Прекрасно ориентирован в бытовых вопросах, хорошая бытовая сообразительность, хорошая ручная умелость.	

2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ (УКАЗАНИЯ) К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

Основная цель проведения практического занятия заключается в закреплении знаний, полученных в ходе прослушивания лекционного материала.

Практические занятия проводятся в форме заслушивания докладов и обсуждения материала. Обсуждение направлено на лучшее усвоение изученного материала, освоение научных основ, эффективных методов и приемов решения конкретных практических задач, на развитие способностей к творческому использованию получаемых знаний и навыков.

Практическое занятие по данной дисциплине проводится также в форме устного опроса студентов по плану практических занятий, предполагающего проверку знаний усвоенного лекционного материала.

В ходе подготовки к практическому занятию студенту следует просмотреть материалы лекции, а затем начать изучение учебной литературы. Следует знать, что освещение того или иного вопроса в литературе часто является неполным, ориентированным в большей степени на одни разделы дисциплины, и в меньшей – на другие. Поэтому не следует ограничиваться одним учебником, научной статьей или монографией, а рассмотреть, как можно больше материала по интересующей теме, представленного в системе ЭБС.

Студенту рекомендуется следующая схема подготовки к практическому занятию:

1. Проработать конспект лекций;
2. Прочитать основную и дополнительную литературу, рекомендованную по изучаемому разделу;
3. Ответить на вопросы плана практического занятия;
4. Выполнить домашнее задание;
5. При затруднениях сформулировать вопросы к преподавателю.

При подготовке к практическим занятиям следует руководствоваться указаниями и рекомендациями преподавателя, использовать основную литературу из представленного им списка. Для наиболее глубокого освоения дисциплины рекомендуется изучать литературу, обозначенную как «дополнительная» в представленном в рабочей программе дисциплины списке.

При подготовке доклада на практическое занятие желательно заранее обсудить с преподавателем перечень используемой литературы, за день до практического занятия предупредить о необходимых для предоставления материала технических средствах, напечатанный текст доклада предоставить преподавателю.

Если при изучении отдельных вопросов возникнут трудности, студент может обратиться к преподавателю за консультацией (устной или письменной).

Таим образом, значительную роль в изучении предмета выполняют практические занятия, которые призваны, прежде всего, закреплять теоретические знания, полученные в ходе прослушивания и запоминания лекционного материала, ознакомления с учебной и научной литературой, а также выполнения самостоятельных заданий. Тем самым практические занятия способствуют получению наиболее качественных знаний, помогают приобрести навыки самостоятельной работы.

Практические занятия

Тема 1. Предмет, задачи и методы психологии развития и возрастной психологии

1. Общее представление об объекте и предмете психологии развития и возрастной психологии.
2. Теоретические и практические задачи психологии развития и возрастной психологии.
3. Место психологии развития и возрастной психологии в системе наук о человеке.
4. Методологические особенности изучения психического развития человека.
5. Классификация методов возрастной психологии и психологии развития.
6. Наблюдение и эксперимент как базовые методы психологии развития и возрастной психологии.

7. Вспомогательные методы (тестирование, беседа, интервью, анкетирование, анализ продуктов деятельности).

8. Варианты организации эмпирических исследований: лонгитюдный, поперечных срезов, смешанный

Тема 2. Исторический очерк становления психологии развития как науки.

1. Зарождение учения о психическом развитии в период Античности и Средневековья.

2. Развитие представлений о развитии и воспитании в период Нового времени и эпоху Просвещения.

3. Факторы, обусловившие выделение детской психологии в самостоятельную отрасль знаний.

4. Представление о детском развитии в отечественной психологии.

5. Педология как комплексная наука о детях.

6. Развитие методов исследования психического развития человека.

Тема 3. Категория развития. Теории психического развития.

1. Понятие развития. Соотношение понятий «развитие», «рост» и «созревание».

2. Нормативное и индивидуальное развитие психики. Подходы к определению нормы возрастного развития.

3. Психоаналитическая концепция детского развития.

4. Подход к психическому развитию как к научению в школе бихевиоризма.

5. Исследования психического развития детей в гештальтпсихологии

6. Исследование познавательного развития в русле генетической психологии.

7. Подход к психическому развитию в гуманистической психологии.

8. Теории детского развития в отечественной психологии.

Тема 4. Источники, движущие силы, условия и закономерности психического развития.

1. Условия и источники психического развития.

2. Предпосылки развития психики в онтогенезе.

3. Факторы развития психики

4. Движущие силы психического развития

5. Закономерности психического развития.

Тема 5. Понятие и структурные компоненты возраста. Возрастные кризисы.

1. Подходы к пониманию возраста в психологии.

2. Структурные компоненты возраста.

3. Понятие возрастного кризиса. Соотношение литических и критических периодов развития.

4. Основные нормативные кризисы развития.

5. Особенности новообразований, формирующихся в литические и в критические периоды развития.

6. Условия благоприятного и неблагоприятного проживания личностью нормативного возрастного кризиса.

Тема 6. Проблема периодизации психического развития. Взаимосвязь обучения, воспитания и развития в онтогенезе.

1. Понятие периодизации психического развития. Критерий периодизации. Виды критериев.

2. Классификация периодизаций психического развития по Л.С. Выготскому. Современные классификации периодизаций развития.

3. Первые периодизации психического развития: достоинства и недостатки.

4. Периодизация интеллектуального развития Ж. Пиаже. Феномены Пиаже.

5. Периодизация морального развития по Л. Колбергу. Диагностика уровня морального развития.

6. Эпигенетическая теория Э. Эриксона. Периодизация развития.

7. Периодизация развития по Д.Б. Эльконину.

8. Периодизация развитие личности ребенка по А.В. Петровскому.
9. Интегральная периодизация психического развития по В.И. Слободчикову.

Тема 7. Механизмы развития личности. Самосознание личности: понятие, структурные звенья и их генезис.

1. Понятие личности в психологии.
2. Теории «рождения» личности.
3. Идентификация как механизм социализации и индивидуализации личности.
4. Обособление как механизм социализации и индивидуализации личности.
5. Понятие самосознания. Подходы к изучению самосознания в возрастной психологии.
6. Структура самосознания.
7. Развитие самооценки человека.
8. Развитие самопознания и формирование образа «Я».
9. Развитие самоконтроля и саморегуляции человека.

Тема 8. Отклонения в психическом развитии. Развитие личности в экстремальных условиях и в условиях депривации.

1. Понятие нормы и отклонений психического развития.
2. Опережающее развитие (одаренность).
3. Понятие, виды и диагностические критерии отставания в психическом развитии.
4. Понятие экстремальных условий и их влияние на нормальный ход развития.
5. Понятие и виды депривации.
6. Возрастные особенности влияния различных видов депривации на ход нормального развития человека.

Тема 9. Психическое развитие в период новорожденности и младенчества

1. Ведущая деятельность и особенности социальной ситуации развития.
2. Новорожденность: врожденные особенности и тенденции развития.
3. Особенности развития органов чувств. Значение упражнения органов.
4. Развитие эмоциональной сферы. Комплекс оживления.
5. Роль общения взрослого с ребенком в его развитии.
6. Формирование предпосылок усвоения речи.
7. Развитие движений и действий.
8. Развитие ориентировки в окружающем мире.
9. Новообразования младенческого возраста.
10. Кризис одного года.

Тема 10. Психическое развитие в раннем детстве

1. Общая характеристика раннего детства.
2. Физическое развитие ребенка раннего возраста.
3. Ведущая деятельности и особенности социальной ситуации развития в раннем детстве.
4. Особенности общения ребенка раннего возраста со взрослыми и сверстниками.
5. Развитие психических функций ребенка.
 - А) развитие восприятия.
 - Б) развитие действий и мышления.
 - В) развитие речи.
6. Эмоциональное развитие ребенка.
7. Предпосылки формирования личности.
8. Новообразования раннего детства.
9. Кризис трех лет.

Тема 11. Психологическая характеристика дошкольного возраста и проблема готовности к школе

1. Общая характеристика дошкольного детства. Социальная ситуация развития.
2. Физическое развитие дошкольника.

3. Игра как ведущая деятельность. Игры и игрушки, необходимые дошкольнику для полноценного развития.

4. Особенности личности дошкольника.

А) Эмоциональная сфера.

Б) мотивационная сфера; потребность в признании со стороны взрослых и сверстников.

В) самосознание и самооценка.

Г) Негативные личностные образования: ложь и зависть.

Д) усвоение этических норм, формирование нравственной позиции.

Е) развитие волевой сферы.

5. Развитие психических функций дошкольника

А) развитие восприятия.

Б) развитие памяти.

В) развитие мышления и речи.

Г) развитие воображения и творческих способностей.

6. Особенности общения дошкольника со взрослыми и со сверстниками.

7. Основные новообразования дошкольного детства.

8. Понятие готовности к школе. Виды готовности.

9. Сравнительный анализ готовности к школе шести и семилетних детей.

10. Обзор методов диагностики готовности к школе.

Тема 12. Психологическая характеристика младшего школьного возраста

1. Общая характеристика периода. Социальная ситуация развития.

2. Кризис семи лет.

3. Учебная деятельность как ведущая на данном этапе развития.

4. Развитие познавательной сферы младшего школьника.

5. Развитие личности ребенка. Мотивация и самооценка.

6. Особенности общения со взрослыми и сверстниками.

7. Основные линии развития жизненного мира.

8. Основные новообразования в младшем школьном возрасте.

Тема 13. Проблема перехода от младшего школьного к подростковому возрасту.

Психологические особенности подростка

1. Общая характеристика периода. Социальная ситуация развития.

2. Пубертатный кризис. Условия благоприятного и неблагоприятного протекания кризиса.

3. Проблема ведущей деятельности в подростковом возрасте.

4. Развитие познавательной сферы.

5. Развитие личности подростка. Развитие самосознания.

6. Особенности общения подростка со взрослыми и сверстниками.

7. Личная нестабильность и связанные с этим типичные подростковые реакции.

8. Проблема отклонений в поведении подростков.

9. Основные новообразования периода.

Тема 14. Психология ранней юности

1. Общая характеристика периода. Социальная ситуация развития.

2. Ведущая деятельность в юношеском возрасте.

3. Развитие познавательной сферы.

4. Развитие личности юноши. Профессиональное и личностное самоопределение.

5. Особенности общения в юношеском возрасте. Дружба и любовь.

6. Основные линии развития жизненного мира.

7. Кризис «отрыва от корней».

Тема 15. Методы развивающей работы психолога

1. Понятие и основные направления развивающей работы психолога.

2. Обучающее тестирование, дидактические и развивающие игры как инструменты развивающей работы психолога.

3. Использование элементов арт-терапии, сказкотерапии и песочной терапии в развивающей работе с детьми различных возрастов.
4. Направления и методы развивающей работы с диадой «ребенок – родитель».
5. Направления и методы развивающей работы с детьми с особыми потребностями.

3. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Для работы со студентами рекомендуют к применению следующие формы самостоятельной работы.

Работа с литературой

Важной составляющей самостоятельной внеаудиторной подготовки является работа с литературой ко всем занятиям: семинарским, практическим, при подготовке к зачетам, экзаменам, тестированию, участию в научных конференциях.

Один из методов работы с литературой – повторение: прочитанный текст можно заучить наизусть. Простое повторение воздействует на память механически и поверхностно. Полученные таким путем сведения легко забываются.

Более эффективный метод – метод кодирования: прочитанный текст нужно подвергнуть большей, чем простое заучивание, обработке. Чтобы основательно обработать информацию и закодировать ее для хранения, важно провести целый ряд мыслительных операций: прокомментировать новые данные; оценить их значение; поставить вопросы; сопоставить полученные сведения с ранее известными. Для улучшения обработки информации очень важно устанавливать осмысленные связи, структурировать новые сведения.

Изучение научной учебной и иной литературы требует ведения рабочих записей. Форма записей может быть весьма разнообразной: простой или развернутый план, тезисы, цитаты, конспект.

План – структура письменной работы, определяющая последовательность изложения материала. Он является наиболее краткой и потому самой доступной и распространенной формой записей содержания исходного источника информации. По существу, это перечень основных вопросов, рассматриваемых в источнике. План может быть простым и развернутым. Их отличие состоит в степени детализации содержания и, соответственно, в объеме.

Выписки представляют собой небольшие фрагменты текста (неполные и полные предложения, отделы абзацы, а также дословные и близкие к дословным записи об излагаемых в нем фактах), содержащие в себе квинтэссенцию содержания прочитанного. Выписки представляют собой более сложную форму записи содержания исходного источника информации. По сути, выписки – не что иное, как цитаты, заимствованные из текста. Выписки позволяют в концентрированной форме и с максимальной точностью воспроизвести наиболее важные мысли автора, статистические и даталогические сведения.

Тезисы – сжатое изложение содержания изученного материала в утвердительной (реже опровергающей) форме. Отличие тезисов от обычных выписок состоит в том, что тезисам присуща значительно более высокая степень концентрации материала. В тезисах отмечается преобладание выводов над общими рассуждениями. Записываются они близко к оригинальному тексту, т.е. без использования прямого цитирования.

Аннотация – краткое изложение основного содержания исходного источника информации, дающее о нем обобщенное представление. К написанию аннотаций прибегают в тех случаях, когда подлинная ценность и пригодность исходного источника информации исполнителю письменной работы окончательно неясна, но в то же время о нем необходимо оставить краткую запись с обобщающей характеристикой.

Резюме – краткая оценка изученного содержания исходного источника информации, полученная, прежде всего, на основе содержащихся в нем выводов. Резюме весьма сходно по своей сути с аннотацией. Однако, в отличие от последней, текст резюме концентрирует в себе данные не из основного содержания исходного источника информации, а из его заключительной части, прежде всего выводов. Но, как и в случае с аннотацией, резюме излагается своими словами – выдержки из оригинального текста в нем практически не встречаются.

Конспект представляет собой сложную запись содержания исходного текста, включающая в себя заимствования (цитаты) наиболее примечательных мест в сочетании с планом источника, а также сжатый анализ записанного материала и выводы по нему.

При выполнении конспекта требуется внимательно прочитать текст, уточнить в спра-

вочной литературе непонятные слова и вынести справочные данные на поля конспекта. Нужно выделить главное, составить план. Затем следует кратко сформулировать основные положения текста, отметить аргументацию автора. Записи материала следует проводить, четко следуя пунктам плана и выражая мысль своими словами. Цитаты должны быть записаны грамотно, учитывать лаконичность, значимость мысли.

В тексте конспекта желательно приводить не только тезисные положения, но и их доказательства. При оформлении конспекта необходимо стремиться к емкости каждого предложения. Мысли автора книги следует излагать кратко, заботясь о стиле и выразительности написанного. Число дополнительных элементов конспекта должно быть логически обоснованным, записи должны распределяться в определенной последовательности, отвечающей логической структуре произведения. Для уточнения и дополнения необходимо оставлять поля. Необходимо указывать библиографическое описание конспектируемого источника.

Самостоятельная работа студентов является обязательной для каждого студента, а её объём определяется учебным планом. Формы самостоятельной работы студентов определяются содержанием учебной дисциплины, степенью подготовленности студентов.

Самостоятельная работа – одна из важнейших форм овладения знаниями. Самостоятельная работа включает многие виды активной умственной деятельности студента: слушание лекций и осмысленное их конспектирование, глубокое изучение источников и литературы, консультации у преподавателя, написание реферата, подготовка к практическим занятиям, экзаменам, самоконтроль приобретаемых знаний и т.д.

Изучение дисциплины следует начинать с проработки настоящей рабочей программы, особое внимание уделяя целям и задачам, структуре и содержанию курса.

Тематика заданий для самостоятельной работы направлена на углубленное изучение материала и его применение.

Задания для самостоятельной работы:

1. Одним из важных направлений самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Психология развития и возрастная психология» является выполнение заданий, полученных в ходе лекции. Совокупность заданий по каждой теме направлена на дополнение конспекта лекции, уточнение понятий, составление схем и т.д. Так, студентам может быть предложено выписать значение терминов, привести пример, дополнить классификацию или периодизацию и т.д.. Конкретный состав заданий определяется количеством аудиторных часов и часов для самостоятельной работы, предусмотренных для изучения темы. Общим для всех заданий является их малый объём и направленность на дополнение конспекта лекции. Выполняются задания, как правило, в лекционных тетрадях.

2. Подготовка к практическому занятию – включает повторение материала лекции, чтение дополнительной литературы, конспектирование материала.

3. По теме 1 «Предмет, задачи и методы психологии развития и возрастной психологии» предусмотрено составление таблицы, отражающей достоинства и недостатки основных методов психологии развития и возрастной психологии.

Название метода	Достоинства	Недостатки	Сфера применения

Для заполнения таблицы используется учебная литература в соответствии с рабочей программой дисциплины.

4. По теме 2 «Исторический очерк становления психологии развития как науки» студентам необходимо подготовить доклад по одному из рассматриваемых исторических периодов (выполняется в микрогруппах). Доклад представляется на практическом занятии и в печатном виде сдается преподавателю.

5. По теме 3 «Категория развития. Теории психического развития» предусмотрено составление таблицы, отражающей сходства и различия взглядов на психическое развитие, сформировавшихся в рамках рассматриваемых психологических школ.

Критерии для сравнения	Наименование научной школы				

6. По теме 6 «Проблема периодизации психического развития. Взаимосвязь обучения, воспитания и развития в онтогенезе» необходимо дать описание конкретного возраста по нескольким периодизациям развития.

7. По теме 7 «Механизмы развития личности. Самосознание личности: понятие, структурные звенья и их генезис» студенты пишут сочинение-рассуждение по одной из тем: «Как стать настоящей личностью» либо «Как воспитать личность»

8. По теме 8 «Отклонения в психическом развитии. Развитие личности в экстремальных условиях и условиях депривации» предусмотрена исследовательская работа «Последствия депривации для развития детей различных возрастов и возможности их минимизации». Работа носит теоретический характер, выполняется на основе анализа специализированных изданий. Сдается преподавателю в печатном виде в произвольной форме.

9. Подготовка докладов (на выбор по одной из перечисленных тем):

1) «Рекомендации родителям по развитию ребенка младенческого возраста» (рассматривается один из аспектов развития)

2) «Рекомендации родителям по развитию ребенка раннего возраста» (рассматривается один из аспектов развития)

3) «Рекомендации родителям по развитию ребенка дошкольного возраста» (рассматривается один из аспектов развития)

4) «Психологические рекомендации по организации учебной деятельности младшего школьника»

10. Выполнение практических заданий (не менее двух):

1) Проведение мини-интервью с родителями ребенка раннего возраста (оформляется письменно)

2) Проведение беседы (диагностической игры) с дошкольником и интервью с родителями ребенка (оформляется письменно)

3) Проведение беседы (диагностической игры) с младшим школьником либо посещение и анализ урока в младшей школе (оформляется письменно)

4) Проведение беседы с подростком и его родителями (для выявления особенностей восприятия подростка взрослыми и его самовосприятия).

5) Проведение беседы с юношей (девушкой) по вопросам профессионального и личного самоопределения.

11. По теме 15 «Методы развивающей работы психолога» - подготовка презентации, отражающей один из методов (группу методов) развивающей работы психолога.

Рекомендации по выполнению самостоятельной работы.

Прежде чем приступать к выполнению заданий, описанных в пунктах 3-11, необходимо повторить содержание лекции и ознакомиться с литературой, рекомендованной для подготовки к практическому занятию по изучаемой теме. Далее необходимо четко сформулировать вопросы и определить форму изложения ответов. При подготовке докладов и плана выполнения практических заданий рекомендуется обращаться к дополнительной литературе.