

МВД России
Санкт-Петербургский университет

Т. Л. Журавлева

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Учебное пособие

Санкт-Петербург
2018

УДК 159.9

ББК 88.37

Ж 91

Журавлева Т. Л.

Ж 91 Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. — СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2018. — 252 с.

ISBN 978-5-91837-083-4

В учебном пособии изложены основные вопросы, проблемы, подходы и концепции современной психологии развития и возрастной психологии. Кроме общих положений психологических теорий отдельно рассматриваются вопросы специфики психического функционирования человека с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития.

Предназначено для курсантов и слушателей, обучающихся по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности и полностью соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, рабочей программе учебной дисциплины «Психология развития и возрастная психология».

УДК 159

ББК 88.37

Рецензенты:

Хрусталева Т. А., кандидат психологических наук, доцент
(Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя);

Таганова А. А., кандидат психологических наук, доцент
(Краснодарский университет МВД России)

ISBN 978-5-91837-083-4

© Санкт-Петербургский университет
МВД России, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ЧАСТЬ ПЕРВАЯ. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ.....	9
Глава I. Методологические основы психологии развития и возрастной психологии.....	9
Тема 1. Предмет и задачи психологии развития возрастной психологии.....	9
1.1. Предмет, объект психологии развития и возрастной психологии	9
1.2. Детство как предмет изучения возрастной психологии.....	12
1.3. История развития педологии в США и Европе	14
1.4. Развитие детской психологии и педологии в России	17
Тема 2. Психическое развитие человека.....	20
2.1. Понятие, виды, типы и пути психического развития	20
2.2. Специфика психического развития	23
2.3. Области развития и их основные характеристики.....	24
2.4. Факторы, определяющие психическое развитие	27
2.5. Закономерности психического развития	29
2.6. Механизмы психического развития	32
Тема 3. Методы психологии развития и возрастной психологии	37
3.1. Стратегия формирования в изучении психических процессов	37
3.2. Системно-структурный подход в изучении человека (классификация Б. Г. Ананьева)	38
3.3. Характеристика группы эмпирических методов	42
3.4. Группы методов обработки, интерпретации данных	47
Тема 4. Категория возраста и подходы к возрастной периодизации	49
4.1. Характеристика возраста в системах отсчета (И. С. Кон)	49
4.2. Критический подход к построению периодизации (Л.С. Выготский)	52
4.3. Проблема построения возрастной периодизации в российской психологии	54
Глава II. Детерминанты психического развития ребенка в онтогенезе.....	62
Тема 5. Проблема психического развития ребенка в зарубежной психологии	62
5.1. Теоретические схемы развития	62
5.2. Теория рекапитуляции.....	64
5.3. Нормативный подход	66
5.4. Теория конвергенции двух факторов.....	67
5.5. Современные теории созревания.....	67
5.6. Отожествление обучения с развитием.....	68
5.7. Социально-экологические системы	71
Тема 6. Проблема развития личности в онтогенезе в психоанализе	74
6.1. Динамическая концепция З. Фрейда.....	74
6.2. Периодизация развития З. Фрейда	75
6.3. Линии социализации в работах А. Фрейд	77
6.4. Эпигенетическая концепция Э. Эриксона	78
Тема 7. Развитие интеллекта в концепции Ж. Пиаже	84
7.1. Общие положения теории Ж. Пиаже	84
7.2. Периодизация интеллектуального развития	87
7.3. Эгоцентризм детского мышления	90
7.4. Развитие идей Ж. Пиаже в теории Л. Колберга	92
Тема 8. Подходы к психическому развитию в российской психологии	97
8.1. Взгляды российских психологов на проблему психологии развития в начале XX века.....	97
8.2. Деятельностный подход к развитию в советской психологии	100
8.3. Концепция психического развития Д. Б. Эльконина.....	102
8.4. Планомерное формирование умственных действий	104

8.5. Коммуникативная деятельность	105
Тема 9. Культурно-исторический подход в психологии развития и возрастной психологии.....	107
9.1. Основные положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского ...	107
9.2. Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского	110
9.3. Развитие идей Л. С. Выготского в изучении личности Л. И. Божович	112
9.4. Теория персонализации А. В. Петровского.....	113
ЧАСТЬ ВТОРАЯ. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	117
Тема 10. Период новорожденности.....	117
10.1. Кризис новорожденности. Возрастные границы периода новорожденности.....	117
10.2. Врожденные формы психики. Безусловные рефлексы	118
10.3. Психическая жизнь новорожденного.....	121
10.4. Перцептивное и моторное развитие новорожденных	123
10.5. Появление условных рефлексов	124
10.6. Развитие эмоциональной сферы. Комплекс оживления	125
Тема 11. Младенческий возраст	127
11.1. Психофизическое развитие младенца.....	127
11.2. Сенсорное и двигательное развитие младенца	128
11.3. Особенности восприятия младенца.....	131
11.4. Доречевой этап развития.....	132
11.5. Эмоциональное развитие младенца. Кризис первого года жизни	132
Тема 12. Ранний возраст.....	135
12.1. Роль освоения ходьбы в психическом развитии ребенка	135
12.2. Предметно-манипулятивная деятельность.....	138
12.3. Развитие познавательных процессов в раннем возрасте.....	140
12.4. Становление образа «Я». Полоролевая идентификация	142
12.5. Эмоциональное развитие ребенка раннего возраста. Кризис трех лет.....	143
Тема 13. Дошкольный возраст	147
13.1. Общая характеристика возраста	147
13.2. Игра и ее роль в психическом развитии дошкольника	148
13.3. Развитие познавательных процессов	152
13.4. Эмоциональное развитие	157
13.5. Предпосылки формирования воли у дошкольников	158
13.6. Развитие самосознания и полоролевая идентификация.....	159
13.7. Кризис семи лет.....	163
Тема 14. Младший школьный возраст.....	166
14.1. Характеристика учебной деятельности	167
14.2. Интеллектуальное развитие младшего школьника	176
14.3. Самосознание младшего школьника.....	180
Тема 15. Подростковый возраст	185
15.1. Общая характеристика подросткового периода	185
15.2. Становление «Я» в отрочестве	186
15.3. Схема тела и физический образ «Я» подростка.....	191
15.4. Динамика самосознания в отрочестве	192
15.5. Формирование воли в подростковом возрасте.....	196
15.6. Общение в подростковом возрасте	197
15.7. Интеллектуальное развитие в отрочестве	201
15.8. Развитие эмоциональной сферы подростка.....	206
Тема 16. Период юности	211
16.1. Общая характеристика юношеского возраста.....	211
16.2. Самоопределение в юношеском возрасте	212
16.3. Эмоциональная сфера юношеского возраста.....	213

16.4. Становление личности в юношеском возрасте	214
16.5. Особенности когнитивного развития юношей.....	218
Тема 17. Взрослый период жизни	220
17.1. Общая характеристика периода взрослости.....	220
17.2. Интеллектуальное развитие взрослых	221
17.3. Характерные особенности ранней взрослости.....	222
17.4. Выбор спутника жизни и создание семьи	224
17.5. Становление профессиональной деятельности.....	228
17.6. Самореализация в профессиональной деятельности.....	230
17.7. Самоактуализация личности.....	231
Тема 18. Период старости	237
18.1. Общая характеристика старости.....	237
18.2. Психофизиологическая характеристика старости	237
18.3. Сохранность и угасание интеллекта	240
18.4. Особенности социализация в старости	241
18.5. Долгожители.....	243
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	246
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	248

ВВЕДЕНИЕ

Психология развития и возрастная психология изучает возрастную динамику развития психики, онтогенез психических процессов и психологических качеств личности качественно изменяющегося во времени человека. Ее объектом выступают возрастные изменения психики, личности, поведения и жизнедеятельности человека. Психологическое исследование объекта психологии развития и возрастной психологии осуществляется на основании методологических принципов, обуславливающих специфику научного психологического знания, так *принцип детерминизма* предписывает изучать психические явления с точки зрения их обусловленности внешними факторами, т.е. психика во многом определяется образом жизни и изменяется с изменениями внешних и внутренних условий; *принцип системности* заключается в понимании и трактовке этих явлений как внутренне связанных компонентов целостной психической организации; *принцип единства сознания и деятельности* предопределяет рассмотрение сознания и деятельности как феноменов, находящихся в непрерывном единстве, где сознание образует внутренний план деятельности человека; *принцип развития* заставляет признать преобразование, изменение психических процессов, их переход от одного уровня к другим, появление новых форм психических процессов, т. е. психика может быть правильно понята, если она рассматривается в непрерывном развитии, как процесс и результат деятельности.

Предметом изучения возрастной психологии являются законы, закономерности, тенденции изменения психики, личности, поведения и жизнедеятельности человека в течение его жизни. Центральная научная категория психологии развития и возрастной психологии — *психическое развитие*.

В российской психологической науке *психическое развитие* рассматривается как процесс последовательного включения человека в ряд социально-предметных деятельностей; преобразование структур этих деятельностей во внутренний план сознания и определяет формирование многоуровневых базовых структур психики. Методологической основой такого подхода является принцип деятельностного детерминизма (М. Я. Басов, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев).

Возникнув в конце XIX века как детская психология, психология развития и возрастная психология в настоящее время является

самостоятельной отраслью психологической науки, имеющей следующие разделы: детская психология, психология подростка, психология юности, психология взрослого человека, геронтопсихология (психология старости).

Психология развития и возрастная психология, являясь фундаментальной теоретической дисциплиной, обнаруживает связи с различными областями научных знаний, и, прежде всего, с общей психологией при едином изучении объекта — человека. Роль человеческого фактора значительна во многих областях человеческой жизнедеятельности, в этой связи психология развития и возрастная психология вносит весомый вклад в понимание психологической сущности развития человека как индивида, личности, профессионала.

История развития дисциплины тесно переплетается с педагогикой. Такие механизмы возрастного развития, как интериоризация, идентификация широко применяются в педагогике, а знания о психическом развитии человека способствуют реализации принципа индивидуализации и дифференциации в обучении и воспитании.

До середины 70-х годов прошлого столетия возрастная и педагогическая психология изучались как единая учебная дисциплина. Совместный подход в изучении психического развития ребенка в процессе обучения не только обогатил эти дисциплины как самостоятельные отрасли наук, но и способствовал созданию новых развивающих теорий обучения (Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и др.).

Особое место в познании развития человека занимает естествознание. Большинство теорий о психическом развитии ребенка (К. Бюлер, Ж. Пиаже, З. Фрейд, П. П. Блонский и др.) основываются на факторе наследственности. Другим не менее важным фактором психического развития ребенка является среда (изучается в таких дисциплинах, как социология, этнография, языковедение, искусствоведение). Этот фактор учитывался при разработке социальных теорий развития (Э. Эриксон, У. Бронфенбреннер, Л. Колберг, А. Бандура, Б. Скиннер и др.). Разность подходов к развитию ребенка определила два направления в психологии развития и возрастной психологии: эндогенное (фактор наследственности) и экзогенное (фактор среды). Исследования в области эндогенного и экзогенного направления не смогли дать целостного представления о психическом развитии человека.

При написании пособия автор ставил задачу оказать помощь курсантам и слушателям в освоении основных позиций российской психо-

логии в конкретной сфере ее деятельности, в раскрытии содержания, смысла, структуры процесса и закономерностей психического развития.

Содержание первой части пособия направлено на формирование у обучающихся знаний в области построения возрастной периодизации. Основой построения всех периодизаций служат критерии психического развития (социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, кризис, новообразования). Знание критериев позволяет давать более качественную оценку в решении психологических задач описания, объяснения, прогноза и в последующем профессионально проводить коррекцию психического развития.

Вторая часть пособия ориентирует обучающихся на решение практических задач в профессиональной деятельности психолога, основанных на возрастных особенностях психического развития человека.

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

ГЛАВА I МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Тема 1. Предмет и задачи психологии развития возрастной психологии

Учебные вопросы:

1. Предмет, объект психологии развития и возрастной психологии.
2. Детство как предмет изучения возрастной психологии.
3. История развития педологии в США и Европе.
4. Развитие детской психологии и педологии в России.

1.1. Предмет, объект психологии развития и возрастной психологии

Психология развития изучает закономерности формирования психики, исследуя механизмы и движущие силы этого процесса, анализируя различные подходы к пониманию природы, функций и генезиса психики, различные стороны становления психики — ее изменение в процессе деятельности, при общении, познании. Она рассматривает также влияние различных видов общения, обучения, разных культур и социальных условий на динамику формирования психики в разном возрасте и на разных уровнях психического развития¹.

Понятие *возрастной психологии* уже понятия *психологии развития*, так как развитие в разделе «*возрастная психология*» рассматривается всего лишь как функция или хронологического возраста, или возрастного периода, поэтому *возрастная психология* может быть только частью психологии развития, хотя иногда эти понятия используются как синонимы.

Возрастная психология изучает факты, закономерности развития психики человека и развитие его личности на разных этапах онтогенеза.

Структура возрастной психологии представлена психологией детства, психологией отрочества, психологией юности, психологией взрослости, психологией старости.

¹ Психология развития / под ред. Т. Д. Марцинковской. М.: Академия, 2013. С. 5.

Психология развития представляет собой наиболее общий и теоретический курс по сравнению с возрастной и детской психологией. Это своего рода методологическое основание для возрастной и детской психологии. В центре внимания психологии развития находятся содержание и разные аспекты применения принципа развития, одного из важнейших методологических принципов всех наук. Психология развития включает в методологическое обоснование принципы, применяемые в общей психологии.

Принцип историзма, делающий необходимым раскрытие психологического содержания этапов онтогенеза, изучение связи истории детства и других этапов развития с историей общества. Исторический принцип психологии развития проявляет себя в том, что хронологические рамки и особенности каждого возраста не являются статичными — они определяются действием общественно-исторических факторов, социальным заказом общества. В. Т. Кудрявцев, опираясь на работы С. Л. Рубинштейна, пишет, что «психика на всех своих уровнях, включая и ее естественно-природные предпосылки, представляет собой продукт истории, поскольку сам носитель психического — целостный человеческий индивид — реализует себя как активный субъект лишь в собственном многомерном отношении к исторически развивающемуся общественному бытию»¹.

Принцип развития утверждает постоянную изменчивость и развитие психики, поэтому наиболее адекватный способ ее изучения — исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий. С. Л. Рубинштейн включил этот принцип в систему понятий общей психологии и отвел ему место важнейшего методологического принципа психологической науки. «Развитие психики является для нас, — писал он, — не только более или менее интересной областью исследования, но и общим принципом или методом исследования всех проблем психологии. Закономерности всех явлений, и психических в том числе, познаются лишь в их развитии, в процессе движения и изменения, возникновения и отмирания»².

Согласно *принципу детерминизма*, все психические явления связаны по закону причинно-следственных отношений, поэтому все, что происходит в нашей душе, имеет какую-то причину, которая мо-

¹ Кудрявцев В. Т. Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода: монография. Рига: Педагогический центр «ЭКСПЕРИМЕНТ», 1999. 160 с.

² Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. С. 108.

жет быть выявлена и изучена, и которая объясняет, почему возникло именно то, а не иное следствие.

Психология развития связана с разнообразными областями науки и культуры, что, собственно, и дает возможность построения методологии, выдвижения гипотез в экспериментальном исследовании динамики становления психики. Фундаментальными областями научного знания, на которые опирается психология развития, являются философия и естествознание. В то же время психология развития связана с физиологией высшей нервной деятельности, этологией, культурной антропологией и этнологией, социологией, математикой, логикой, языкознанием, психологическими дисциплинами.

Наиболее тесная связь психологии развития образуется с общей психологией при едином объекте изучения (*человек*). Эти науки находятся в отношении дополнения друг к другу. Общая психология рассматривает психику взрослого человека, а психология развития — ее формирование.

Предметом изучения общей психологии является человек как субъект деятельности, его системные качества саморегуляции; закономерности становления и функционирования психики: способность отражать мир, познавать его и регулировать свое взаимодействие с ним.

Предметом изучения психологии развития является возрастная изменчивость психических явлений, развитие психики и личности.

Основная цель психологии развития — это создание системы знаний и методов, целостно раскрывающей объект и предмет изучения.

Реализация цели направлена на решение *теоретических задач* психологии развития: изучение движущих сил и источников психического развития человека; построение периодизации психического развития в онтогенезе; характеристики качественного своеобразия развития личности и психических процессов на каждой возрастной стадии.

Практические задачи психологии развития находят свое применение в контроле над динамикой психического развития; профилактикой, коррекцией и оптимизацией развития на основе возможностей обучения и воспитания. В процессе решения этих задач возникают различные концепции и теории психического развития (теории созревания А. Гезелла и Л. Термена, этологические теории К. Лоренца, Дж. Боулби, ортогенетическая теория Х. Вернера, условно-рефлекторные теории И. П. Павлова, Дж. Уотсона, Э. Торндайка, Б. Скиннера; теория социального научения А. Бандуры, психоаналитические теории З. Фрейда, К. Юнга, Э. Эриксона, теория когнитив-

ного развития Ж. Пиаже и морального развития Л. Колберга, экологическая теория У. Бронфенбреннера, культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и др.). Цель большинства теорий развития — объяснение закономерностей развития человека в онтогенезе.

Разность взглядов на проблему развития показывает, с одной стороны, кризис психологии, а с другой стороны — значимость и актуальность исследуемой проблемы, ее ключевое положение в понимании природы психики и ее развития.

А. Г. Асмолов выделяет *биогенетический, социогенетический, персоногенетический* подход к объяснению развития человека.

В основе биогенетического подхода «находятся проблемы развития человека как индивида, обладающего определенными антропогенетическими свойствами (задатки, темперамент, биологический возраст, пол, тип телосложения, нейродинамические свойства мозга, органические побуждения и др.), который проходит различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы в онтогенезе».

В социогенетическом подходе исследования направлены на процессы «социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, приобретения социальных установок и ценностных ориентаций...».

В теориях *персоногенетического подхода* исследуются «проблемы активности, самосознания и творчества личности, формирования человеческого «Я», борьбы мотивов, воспитания индивидуального характера и способностей, самореализации личностного выбора, непрерывного поиска смысла жизни в ходе жизненного пути индивидуальности»¹.

В современной психологии большинство ученых исследуют развитие психики с точки зрения системного подхода, который рассматривает систему «субъект — среда» не изнутри, а извне.

1.2. Детство как предмет изучения возрастной психологии

История развития возрастной психологии — это развитие науки о детях. Наука о детях появилась сравнительно недавно, хотя, по словам В. П. Нечаева, известного русского исследователя детской психологии, первые замечания о душевной жизни детей можно встретить еще у древних авторов.

¹ Аверин В. А. Психология детей и подростков. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. С. 10.

Первое систематическое описание психической жизни ребенка было сделано Т. Тидеманом в 1787 году в сочинении «Наблюдения над развитием душевных способностей у детей». Примерно через два века этот труд нашел многочисленных последователей. Причина возникновения интереса к детскому развитию заключалась в том, что в XIX веке в Европе получает распространение идея развития, сформулированная Ч. Дарвиным в его труде «Происхождение видов путем естественного отбора...» (1859). Теория Ч. Дарвина показала научному миру, что ход эволюции живых организмов можно перенести на развитие ребенка. Ч. Дарвин, по словам Дж. Баттеворта и М. Харрис, был первым возрастным психологом. Для более глубокого понимания эволюции врожденной формы человеческого общения он проводил наблюдения за своим сыном, а в 1877 году написал небольшую статью о результатах наблюдения. Как отмечают Дж. Баттеворт и М. Харрис, «научное изучение детей опирается на открытия эволюционной биологии XIX века»¹, которые оказали значительное влияние на формирование идей психологии развития. Основная из них состояла в том, что развитие впервые стало рассматриваться как постепенная адаптация ребенка к окружающей среде. Человек был признан частью природы, поэтому стало необходимым изучение сходства и различия между ним и животными. Кроме того, теория Ч. Дарвина обратила внимание на биологические основы человеческой природы, генезис человеческого сознания. Желание ученых проследить исходные пункты этих эволюционных процессов привело к необходимости исследования детства. Именно с этого времени и стало расти число книг по проблемам детства.

Сторонником эволюционной теории Ч. Дарвина и активным борцом за распространение идеи развития, за внедрение объективных методов исследования психической деятельности был В. Прейер — немецкий физиолог и психолог.

Исследования В. Прейера охватывали проблемы общей биологии, биохимии, биофизики, эмбриологии, психофизиологии органов чувств, психотерапии и др. Его научные труды оказали влияние на развитие различных областей науки, но наибольшую популярность приобрела его книга «Душа ребенка», которая вышла в 1882 году. Это книга, с описанием физиологического развития своего сына в течение 3 лет, получила большой общественный и научный резонанс и

¹ Баттеворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития / пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2000. С. 25.

способствовала появлению биографического направления, получившего в психологии название биографического метода.

«Душа ребенка» В. Прейера была переведена на русский язык в 1891 году И.А. Сикорским (профессором Киевского университета), являвшимся одним из первых исследователей в области педологии.

Открывшиеся новые направления исследований в психологии — область детской психологии; сравнительная психология; психология народов как прообраз современной культурно-антропологической психологии — привлекли к себе новые научные исследовательские силы.

1.3. История развития педологии в США и Европе

США стали родиной *педологии* — науки, объектом изучения которой является ребенок, а центральным вопросом — выяснение природы его развития. Основными принципами педологии как междисциплинарной науки рассматривались: принцип целостности (ребенок — целостная система), генетический принцип (динамическое развитие ребенка), принцип контекста (влияние социальной среды на развитие психики и морфо-физиологическое развитие) и принцип соединения теории с практикой¹.

Основанием для развития педологии в США стало открытие в Балтиморском университете первой американской психологической лаборатории, которую возглавил Ст. Холл.

Педология сосредоточила свое основное внимание на качественных изменениях в деятельности ребенка на каждом этапе его развития. Особенностью педологического изучения ребенка является комплексный подход, который включает в себя и медицинский, и физиологический, и психологический, и педагогический подходы. Такой подход в изучении ребенка казался перспективным, и неслучайно этот период охарактеризовался взрывом исследований.

Американский психолог и социолог Д. М. Болдуин (1861–1934) внес существенный вклад в определение задач психологии развития. Решение этих задач предполагало исследование как познавательного развития, так и эмоционального, нравственного развития ребенка. Он предлагал изучать личность внутри общественного процесса, так как считал его внутренним фактором развития личности ребенка. Его исследование по социальной психологии «Духовное развитие с социо-

¹ Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. С. 459.

логической и этической точек зрения» (1913) дает направление в изучении личности и общества.

Развитие этой идеи было продолжено в изучении детских игр, которые рассматривались в основном как форма предупреждения социализации. Д. М. Болдуин увидел в игре инструмент социализации подготавливающий ребенка к сложным социальным отношениям.

В трехтомном труде «Генетическая логика» (1903–1908) Д. М. Болдуин рассмотрел концепцию познавательного развития детей, раскрывающую значение социального окружения в формировании познавательных функций. Им были выделены механизмы развития мышления — ассимиляция (усвоение организмом воздействий среды) и аккомодация (пластичное изменение организма). Механизмы ассимиляции и аккомодации были использованы в когнитивной теории Ж. Пиаже.

Развитие детской психологии и педологии в Европе. Основателем педологического направления в области изучения развития ребенка считают американского психолога Ст. Холла. Идеи педологии получили свое развитие в Европе в работах Э. Мейман, Д. Селли, М. Монтессори, В. Штерна, К. Бюлера, Э. Клапареда и др.

Э. Мейман¹ занимался исследованиями познавательного развития детей в области педагогической психологии. Экспериментальные исследования, проведенные в психологической лаборатории (Гамбургский университет) были изложены в трехтомном фундаментальном труде «Лекции по экспериментальной психологии» (1907).

В Англии идеи в области детской и педагогической психологии получили развитие в трудах Дж. Селли². В его работах «Очерки по психологии детства» (1895), «Педагогическая психология» (1894–1915) был изложен подход к детскому развитию с точки зрения ассоцианизма³. Положения этих работ нашли практическое применение в педологии и детской психологии.

¹ Мейман Эрнст (1862–1915) — немецкий психолог, педагог, один из основателей экспериментальной педагогики.

² Селли Джеймс (1843–1923) — английский философ, психолог, основоположник изучения детства.

³ Ассоцианизм, ассоциативная психология — общее название для целого ряда концепций и школ, которые считали ассоциацию главным (или даже единственным) механизмом функционирования сознания и психики, стремясь к строго детерминистскому объяснению психических феноменов. (Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. С. 45)

М. Монтессори¹ продолжила работу Дж. Селли по изучению детского развития. В основе своих исследований она строго разграничивала работу и игру. Игре не придавалось положительного значения, и она не включалась в процесс обучения ребенка. М. Монтессори исключила и развитие связной речи из своей теории. Она считала, что объективность в обучении предполагает сосредоточение ребенка на предмете и не должно быть отвлекающего влияния со стороны личности педагога. Форма обучения — самостоятельные индивидуальные занятия детей (автодидактика). Все умственное развитие она сводила к развитию органов чувств: «Воспитание органов чувств состоит именно в повторении упражнений; цель их не в том, чтобы ребенок знал цвет, форму и разнообразные качества предметов, а в том, чтобы он утончал свои чувства, упражняя их вниманием, сравнением и суждением»². Система упражнений по сенсорному развитию, разработанная М. Монтессори, широко применяется в работе с детьми раннего возраста и при нарушениях психического развития ребенка.

Теория персонализма³, разрабатываемая В. Штерном⁴, составляет ядро философской теории о личности, в ней рассматривается конвергенция факторов развития, в отличие от теорий развития, учитывающих один из факторов развития. В. Штерн занимался изучением перцепции и речи детей. Его работы оказали влияние на последующие исследования в области психического развития ребенка.

К Бюлер⁵ в своих ранних исследованиях доказал «безобразность» процесса мышления. В последующих исследованиях пытался обосновать эволюцию психики через стадии развития (инстинкт, навык, интеллект). В своей концепции «Кризис психологии» стремился интегрировать субъективно-интроспективную, бихевиористскую (объективную) и культурологическую парадигмы психологии⁶.

¹ Монтессори Мария (1870–1952) — итальянский педагог, врач, разработала систему обучения и воспитания детей.

² Хрестоматия по истории педагогики / под ред. М. Ф. Шабаевой. М.: Просвещение, 1981. С. 96.

³ Персонализм — философское направление, для которого человек является не мыслящим существом, а действующей, занимающей определенную позицию личностью. (Философский энциклопедический словарь. М: ИНФА., 1998. С. 339).

⁴ Штерн Вильям (1871–1938) — немецкий психолог, специалист по генетической и дифференциальной психологии.

⁵ Бюлер Карл (1879–1963) — немецко-австрийский психолог, представитель Вюрцбургской школы.

⁶ Большой психологический словарь. С. 76.

Э. Клапаред¹ заложил основы психологии развития как самостоятельной области психологии. Основной теоретической задачей психологии развития ставил задачу исследования законов психической жизни и этапов психического развития детей. Прикладную психологию развития он разделял на *психогностику* и *психотехнику*. Задача психогностики — диагностика, измерение психического развития детей, а психотехника направлена на разработку методов обучения и воспитания, адекватных определенному возрасту².

1.4. Развитие детской психологии и педологии в России

Развитие детской психологии и педологии в России было представлено работами К. Д. Ушинского (1857), Н. И. Пирогова и П. Ф. Лесгафта (1900), П. К. Каптерева (1890), Н. Н. Ланге (1882); идеи ученых нашли свое развитие в трудах А. П. Нечаева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, М. Я. Басова, А. Б. Залкинда, Е. А. Аркина.

До Первой мировой войны и революции и даже через несколько лет после их окончания изучение развития ребенка в России ничем не отличалось от мирового состояния науки о ребенке. В Москве, Киеве, Петрограде были созданы научные учреждения для изучения детства: Педологический институт в Петрограде, институт Россолимо в Москве, Врачебно-Педологический институт в Киеве, два института дошкольного воспитания в Москве и Петрограде, имеющие специальные кафедры по психологии детства.

В конце XIX — начале XX века на русский язык были переведены все книги по психологии детства. В Москве, Петрограде, Киеве издавались серии книг по вопросам детства, научные сборники и журналы, посвященные психологии детства («Психология и дитя», «Вестник воспитания», «Душевная жизнь ребенка»).

В развитии детской психологии и педологии в России можно выделить следующие этапы:

I этап (1900–1907) — создание экспериментальных лабораторий и разработка первых теорий в области детской психологии и педологии.

II этап (1908–1917) — осуществление построения детской психологии и педологии в России на основании методологических прин-

¹ Клапаред Эдуард (1873–1940) — швейцарский психолог, основатель Ассоциации прикладной психологии.

² Марцинковская Т. Д. История детской психологии. М.: ВЛАДОС, 1998. С. 114.

ципов. Создание психологических центров, объединяющих теоретические и практические исследования психического развития ребенка.

III этап (1918–1924) — начало становления советской детской практической психологии. Разработка методов обучения и воспитания в соответствии с рекомендациями работ Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого и др. педагогов.

IV этап (1925–1928) — выработка единого концептуального подхода к развитию психики в создании планов развития педологии как науки.

V этап (1929–1931) — период интенсивного развития детской психологии и педологии, появление теорий о закономерностях и механизмах развития психики (М. Я. Басов, Л. С. Выготский)¹.

Идеологизация науки в 30-х годах прошлого столетия спровоцировала нападки на детскую психологию и педологию. Так, постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1931 года «О начальной и средней школе» осудило обоснование педологии как основы биогенетического и социогенетического законов развития ребенка при недооценке роли обучения и воспитания.

В научном мире психология развития по-прежнему набирала вес. Ряд психологов, социологов, этнографов, философов стремились дополнить эволюционно-биологический способ объяснения психического развития ребенка культурно-историческим подходом, соотнести детскую психику с развитием общественных форм и явлений. Изменить распространенную позицию объяснения психического развития не удалось по причине идеалистического понимания строения общества и его истории.

В 1936 году процесс развития педологии был искусственно прерван постановлением ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 года. Постановление ЦК ВКП (б) резко осудило теорию «фатальной обусловленности судьбы детей наследственностью и какой-то неизменной средой» как антинаучную, противоречащую марксизму и тормозящую развитие коммунистического воспитания подрастающего поколения. Педология была названа лженаукой и подлежала запрету, а педологические центры были закрыты.

Научные коллективы, проводившие психологические исследования в 30 годах XX столетия под руководством Л. С. Выготского,

¹ Марцинковская Т. Д. История детской психологии. С. 233.

В. М. Бехтерева, А. А. Смирнова, П. П. Блонского, М. Я. Басова, продолжили свою работу. Эти исследования стали основой детской (генетической) психологии.

Сегодня в психологии выделился целый блок дисциплин, связанных с изучением ребенка: это детская психология, исследующая возникновение и основные этапы в развитии деятельности, сознания и личности ребенка, и педагогическая психология, изучающая закономерности обучения и воспитания детей, подростков, юношей и взрослых.

Контрольные вопросы:

1. Что изучает психология развития и возрастная психология?
2. Охарактеризуйте методологические принципы психологии развития.
3. Опишите задачи психологии развития.
4. Почему теория Ч. Дарвина стала причиной изучения детского развития?
5. Назовите принципы педологии.

Тема 2. Психическое развитие человека

Учебные вопросы:

1. Понятие, виды, типы и пути психического развития.
2. Специфика психического развития.
3. Области развития и их основные характеристики.
4. Факторы психического развития.
5. Закономерности психического развития.
6. Механизмы психического развития.

2.1. Понятие, виды, типы и пути психического развития

Центральная научная категория возрастной психологии — психическое развитие. Развитие психики человека обладает всеми свойствами развития как категории философии, а именно — необратимым характером изменений, их направленностью (т.е. способностью к накоплению изменений) и закономерным характером. Следовательно, *развитие психики* можно рассматривать как закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Изменения, происходящие в развитии, могут быть: количественными и качественными; непрерывными и дискретными (скачкообразными); универсальными и индивидуальными; обратимыми и необратимыми; целенаправленными и ненаправленными; изолированными и интегрированными; прогрессивными (эволюционными) и регрессивными (инволюционными).

Х. Вернер, Л. С. Выготский и другие психологи выделили основные признаки развития: дифференциация, появление новых сторон, новых элементов в самом развитии, перестройка связей между сторонами объекта. В качестве примера психического развития ребенка можно привести возникновение произвольной памяти в дошкольном возрасте. Эта форма памяти формируется на основе последовательного освоения ребенком средств культуры (устной и письменной речи, изобразительного искусства, драматизации и т.д.) и переходом этих средств из области взаимодействия и общения с окружающими в индивидуальный опыт ребенка. Произвольная память по сравнению с непроизвольной является осознаваемой, опосредованной, целенаправленной.

По словам Д. Б. Эльконина, «развитие, характеризуемое качественными изменениями психической функции, возникновением

в ней определенных новообразований»¹, существенно отличается от понятий *рост* и *созревание*, встречающихся в повседневном мышлении и научных текстах.

Под *ростом* в науке понимается процесс количественного изменения (накопления) внешних признаков объекта, измеряемых в высоте, длине, ширине, толщине, весе и т. п.² Рост в психическом развитии человека выражается в количественных изменениях знаний, умений, памяти, содержания чувств, интересов и т.п. с точки зрения увеличения их объема. Однако количественные изменения в развитии человека игнорировать нельзя, так как при этом можно утратить возможность установить, чем вызваны качественные изменения — новообразования психического развития.

Под *созреванием* понимаются морфологические изменения, протекающие под непосредственным управлением генетического аппарата. Созревание — это, по сути, *биологическое развитие*, протекающее в виде запрограммированного, т. е. наследственно заданного процесса. К процессам созревания относят такие физические изменения, как созревание мозга, нервной и мышечной систем, эндокринных желез и т. д.

Для более глубокого понимания психического развития человека необходимо рассмотреть временные дистанции: филогенез, онтогенез, антропогенез и микрогенез.

Филогенез (от греч. *phyle*— род, племя + *genesis* — рождение, происхождение) — постепенное изменение различных форм органического мира в процессе эволюции³.

Онтогенез (англ. *ontogenesis*) — развитие индивида в отличие от развития вида (филогенеза). Онтогенез психики означает ее развитие, по крайней мере от рождения до конца жизни человека или животного⁴.

Антропогенез — происхождение и развитие всех видов и подвигов рода Человек (*Номо*) в органическом (генетическом, соматическом), психическом и социокультурном отношении⁵.

Микрогенез — актуальный генез, наиболее короткая временная дистанция, охватывающая «возрастной» период, в течение которого протекают краткосрочные психические процессы⁶, а также разверну-

¹ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Академия, 1989. С. 29.

² Сапогова Е. Е. Психология развития человека. М.: Аспект-Пресс, 2005. С. 10.

³ Большой психологический словарь. С. 697.

⁴ Там же. С. 422.

⁵ Большой психологический словарь. С. 40.

⁶ Сапогова Е. Е. Психология развития человека. С. 24.

тые последовательности действий (например, поведение испытуемого при решении творческих задач). Для психолога важно понять механизм преобразования микрогенеза в онтогенез, т.е. каковы психологические условия появления тех или иных психологических новообразований у людей одного и того же возраста, профессии, социальной принадлежности и т.д.

Рассмотрев онтогенез, филогенез, антропогенез и микрогенез как основные линии (ряды) развития человека, рассмотрим виды развития.

Виды психического развития: филогенетическое и онтогенетическое развитие.

Филогенетическое развитие психики — процесс изменения психики как продукта эволюции¹.

Онтогенетическое развитие психики — развитие психики от рождения и до конца жизни человека или животного².

Развитие осуществляется по типу колебаний и имеет две фазы: *катаболизм* (процесс распада соединений) и *анаболизм* (процесс образования соединений в новые вещества). В целом, развитие осуществляется по цепи переходов через *кризисы* и преодоления противоречий к более высоким способам действий.

Пути психического развития: *эволюционный* (поступательный), и *революционный* (через кризисы).

Источник развития — *среда* (общество).

Условия развития — *морфофизиологические особенности мозга и общение*.

Движущие силы развития — это *противоречия*:

— между возрастными физиологическими и психическими возможностями человека и сложившимся взаимодействием с окружающим миром;

— между внешней социальной ситуацией развития и внутренней позицией человека;

— между достигнутым уровнем психического развития и образом жизни.

¹ Большой психологический словарь. С. 697.

² Там же. С. 422.

2.2. Специфика психического развития

Понять специфику психического развития возможно через рассмотрение функционально-генетических процессов и возрастного развития. Проблемы психологии функционального развития изучались Л. С. Выготским, А. В. Запорожцем, Б. Г. Ананьевым, П. Я. Гальпериным и др. Среди процессов развития выделяют два основных вида: возрастное развитие и функциональное.

Функциональное развитие «наблюдается у детей различных возрастов при усвоении отдельных умственных действий и понятий», т. е. это процесс усвоения знаний, умений и навыков, развитие отдельных психических процессов и функций. «Возрастное развитие в отличие от функционального заключается не столько в усвоении отдельных знаний и умений, сколько в образовании новых психофизиологических уровней, новых планов отражения действительности»¹. Это развитие видов деятельности, отношений с окружающими, становления нового уровня отражения действительности, отношения к себе.

Возрастное развитие происходит на основании функционального, оно задает границы функциональному развитию, протекающему по-разному в условиях разных уровней возрастного развития.

Основное отличие психической функции от психического процесса состоит в том, что она не столь «размыта», более конкретна и, наконец, существует не «от века», как психические процессы, и появляясь на определенной возрастной стадии психического развития. Именно поэтому реальное развитие ребенка легче анализировать через психические функции.

В биологии, физиологии высшей нервной деятельности и психологии функция часто понимается как сложная приспособительная деятельность организма, направленная на осуществление какой-либо физиологической или психологической задачи. Согласно этому представлению, функция является функциональной системой, направленной на осуществление определенной задачи и обеспечивающейся целым комплексом взаимно связанных актов, которые в итоге приводят к достижению соответствующего эффекта. Подобные функциональные системы со сложным составом и пластичной изменчивостью

¹ Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. С. 58.

элементов, обладающие свойством динамической саморегуляции, являются общим правилом деятельности организма человека.

«Функция (совершение, исполнение) — отношение объектов, в котором изменение состояния и свойств одного из них соответствует изменению другого или других. Функция может рассматриваться с точки зрения взаимосвязи объектов, явлений в границах целостного образования (строения, функционирования). При системном подходе понятие функция используется для определения направленного, избирательного воздействия, на основе которого устанавливаются связи между объектами, явлениями, их частями и свойствами. Проблема соотношения функции и структуры была обозначена Аристотелем, в научный оборот понятие функция было введено Лейбницем и стало широко использоваться в исследованиях при функциональном подходе.

Функция выступает как мера связности между отдельными элементами структуры или структурами, которые входят в состав иерархического целого. Четко выраженные и устойчивые функции проявляются, как правило, только в высоко интегрированных образованиях. Самостоятельное значение функции приобретает в рамках функциональной системы, в которой элементами являются не объекты, а процессы, действия (например, высшие психические функции в терминах Л. С. Выготского) или операции. Функции рассматриваются также в роли отдельного вида активности, как воздействия структуры — целостного строения с фиксированной внешней формой — на окружающую среду. В этой роли понятие функция тесно связано с понятием результирующей структуры, форму которой приобретают, например, организованные виды деятельности»¹.

Систематическая характеристика психического развития предполагает ответ на комплекс вопросов: что развивается? (области развития), почему развивается? (факторы развития), как развивается? (закономерности развития).

2.3. Области развития и их основные характеристики

Онтогенетическое развитие человека как целостный процесс выражается в различных формах: морфологической, физиологической, психической, социальной.

¹ Большой психологический словарь. С. 530.

Г. Крайг выделяет следующие области (сферы) развития человека: *физическую, когнитивную и психосоциальную*¹. В. А. Аверин разграничивает *психофизическую, когнитивную и психосоциальную* области развития². В качестве носителей областей развития В.А. Аверин рассматривает подсистемы человека: *индивид, субъект деятельности, личность и индивидуальность*³. Подход В. А. Аверина представлен в таблице 1.

Области развития (сферы развития) — своеобразные и устойчивые подсистемы человека как биосоциокультурного существа. Неоднородность и целостность строения человека допускает выделение его подсистем по различным критериям. При дифференциации психики ведущим является функциональный критерий, так как психика, в отличие от соматики, является не анатомо-физиологическим, а функционально-информационным единством.

Таблица 1

Области развития (сферы развития)

Области развития	Характеристика областей развития	Подсистемы человека	
Психофизическая область развития	Внешние изменения тела человека: рост, вес; внутренние изменения в теле человека: кости, мышцы, мозг, железы, органы чувств, конституция, нейро- и психодинамика, психомоторика	Индивид	Индивидуальность
Когнитивная область развития	Познавательное развитие, развитие способностей	Субъект деятельности	
Психосоциальная область развития	Изменения в эмоциональной, личностной сферах	Личность	

Понятие *индивид* подразумевает принадлежность человека к биологическому классу *Homo sapiens*. Индивидуальные свойства человека являются врожденными, а некоторые из них передаются по наследству. Качества индивида не содержат психологические свойства, но они необходимы для нормального развития психики, становления индивидуальных особенностей и качеств личности. Например, кора больших полушарий мозга необходима для развития познавательных процессов.

¹ Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.

² Аверин В. А. Психология детей и подростков.

³ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. 288 с.

Индивидуальность определяется теми особыми чертами, которые присущи каждому конкретному человеку и отличают людей друг от друга. Индивидуальные особенности не наследуются, но связаны со спецификой работы нервной системы и потому проявляются с рождения.

Современная психология выделяет два уровня становления *индивидуальности*. Первый уровень связан с особенностями строения и динамики работы нервной системы — это психодинамические качества. Второй уровень — влияние латеральной организации мозга (доминирование правого или левого полушария) на развитие индивидуальности. Как отмечает Т. Д. Марцинковская, «важны не столько сами по себе эти черты, сколько их связь между собой, та диспозиция индивидуальных особенностей, которая складывается в определенный тип личности. Именно сочетание отдельных черт обеспечивает своеобразие поведения, общения и познания человека, которое проявляется в индивидуальном стиле жизни, присущем ему»¹.

Субъект как носитель активности сам выбирает направленность и объекты своей деятельности, потому что источник энергии находится в нем самом, а не во внешнем мире.

«*Личность* рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения»².

Б. Г. Ананьев при изучении *личности* использовал системно-структурный подход. «Структура личности постепенно складывается в процессе ее социального развития и является, следовательно, продуктом этого развития, эффектом всего жизненного пути человека. Как и всякая структура, интраиндивидуальная структура есть целостное образование и определенная организация свойств. Функционирование такого образования возможно лишь посредством взаимодействия различных свойств, являющихся компонентами структуры личности»³. Так, в личности обнаруживается несколько слоев, начиная от «организованного» (метаболические особенности, вегетативные, тип нервной системы) и кончая направленностью личности (интересы, потребности, идеалы, убеждения).

¹ Григорович Л. А., Марцинковская Т. Д. Педагогика и психология. М.: Гардарики, 2003. С. 366.

² Большой психологический словарь. С. 320.

³ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. С. 256.

Социокультурная среда представляет собой источник, питающий развитие личности, а не «фактор», непосредственно определяющий поведение. Взаимоотношение между индивидом как продуктом антропогенеза и личностью, усвоившей общественно-исторический опыт, и индивидуальностью, преобразующей мир, может быть передано формулой: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают»¹.

Развитие человека в психофизической, когнитивной и психосоциальной сфере происходит одновременно и взаимосвязано, поэтому изменения в одной области влекут за собой перемены в других.

2.4. Факторы, определяющие психическое развитие

Области развития невозможно понять вне факторов психического развития — *наследственности, среды, активности*.

Действие фактора *наследственности* проявляется в индивидуальных свойствах человека и выступает в качестве предпосылок развития; действие фактора *среды* (общества) — в социальных свойствах личности, это действие фактора *активности* во взаимодействии фактора наследственности и среды.

Наследственность — это свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом.

О присутствии фактора наследственности говорят следующие факты: свернутость инстинктивной деятельности младенца, длительность детства, беспомощность новорожденного и младенца, которая становится благоприятной возможностью для последующего развития. М. С. Егорова 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 этим программу его индивидуального развития»².

Это означает, что генотипические факторы типизируют развитие, т.е. обеспечивают реализацию видовой генотипической программы, поэтому вид *Homo sapiens* обладает способностью к прямохождению, речевому общению и универсальностью руки.

¹ Большой психологический словарь. С. 321.

² Аверин В. А. Психология детей и подростков. С. 26.

Наряду с этим фактом генотип индивидуализирует развитие. Исследованиями генетиков выявлен полиформизм, определяющий индивидуальные особенности людей. Количество потенциальных вариантов человеческого генотипа составляет 3×10^{47} , а количество живших на Земле людей всего 7×10^{10} . Таким образом, каждый человек — уникальный генетический объект¹.

Среда — это окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования.

Ребенок рождается биологическим существом, предрасположенным к социализации. Лишь благодаря воздействию социальной среды он становится человеком. В теории конвергенции двух факторов развития В. Штерн психическое развитие считал результатом схождения внутренних данных с внешними условиями развития. Он писал, что «духовное развитие не есть простое выступление прирожденных 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?"»².

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 уровням организации человека, которые принято называть личностью, субъектом деятельности, тем слабее влияние генотипа и сильнее воздействие среды.

Активность — деятельное состояние организма как условие его существования. Активное существо содержит в себе источник активности, и этот источник воспроизводится в ходе движения. Активность обеспечивает самодвижение, в ходе которого индивид воспроизводит самоё себя. Активность проявляется тогда, когда запрограммированное организмом движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды. Принцип активности противостоит принципу реактивности. Согласно принципу активности, жизнедеятельность организма есть активное преодоление среды, согласно принципу реактивности — это уравнивание организма со средой. Активность проявляет себя в активации, различных рефлексах, поисковой активности, воле, актах произвольных и свободного само-

¹ Там же.

² Штерн В. Психология раннего детства. Петроград, 1915. С. 20.

определения. По словам В. А. Аверина, «активность... системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды»¹.

Для понимания природы активности необходимо обратиться к понятию устойчивого динамического неравновесия. «Жизнедеятельность каждого организма, — писал Н. А. Бернштейн, — есть не уравнивание его со средой... а активное преодоление среды, определяемое... моделью потребного ему будущего»². Динамическое неравновесие как внутри самой системы (человек), так и между системой и средой, направленное на «преодоление этой среды», и является источником активности.

Характеризуя детерминанты психического развития, мы рассматриваем внутреннюю (биологическую) и внешнюю (социальную) детерминацию психического развития. Однако выделение указанных детерминант и выяснение соотношений между ними еще не является достаточным основанием для понимания подлинной природы развития психики³.

В российской психологической науке *психическое развитие* рассматривается как процесс последовательного включения человека в ряд социально-предметных деятельностей; преобразование структур этих деятельностей во внутренний план сознания, который определяет формирование многоуровневых базовых структур психики.

2.5. Закономерности психического развития

Психическое развитие проходит в соответствии с закономерностями развития высших психических функций, заслуга открытия которых принадлежит Л.С. Выготскому. Он писал, что «в процессе психологического развития ребенка происходит не только внутреннее переустройство и совершенствование отдельных функций, но коренным образом изменяются межфункциональные связи и отношения...»⁴.

Неравномерность развития проявляется в том, что различные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно: каждая из них имеет свои стадии подъема, стабилизации и спада, т.е. развитию присущ колебательный характер. Неравномерность развития психической функции определяют по темпу, направ-

¹ Аверин В. А. Психология детей и подростков. С. 38

² Бернштейн Н. А. Предисловие // Тринчер К. С. Биология и информация. Элементы биологической термодинамики. М.: Наука, 1965. 120 с.

³ Там же.

⁴ Выготский. Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2003. С. 1119.

ленности и длительности происходящих изменений. По данным исследований установлено, что наибольшая интенсивность колебаний (неравномерность) в развитии функций приходится на период высших достижений. Чем выше уровень продуктивности в развитии, тем больше выражен колебательный характер ее возрастной динамики¹.

В качестве характеристики неравномерного развития рассматривается *сензитивный период развития*. О сензитивных периодах Л. С. Выготский писал: «В этот период определенные влияния оказывают чувствительное воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут оказаться нейтральными или даже оказать обратное влияние на ход развития. *Сензитивные периоды* совпадают вполне с тем, что мы называли... оптимальными сроками обучения»².

Л. С. Выготский отмечал, что «разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. На каждом возрастном этапе поэтому происходит перестройка их связей, изменение соотношения между ними. Развитие отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена»³.

Этим объясняются резкие перепады в развитии, например, познавательных функций в подростковом и юношеском возрасте.

Гетерохронность развития означает асинхронность (несовпадение во времени) фаз развития отдельных органов и функций. Л. С. Выготский описывал эту закономерность как цикличность «Развитие имеет сложную организацию во времени. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания»⁴.

По мнению П. А. Анохина, *гетерохронность* является особой закономерностью, заключающейся в неравномерном развертывании наследственной информации. Он выделяет внутрисистемную и межсистемную гетерохронность.

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 необхо-

¹ Там же.

² Там же. С. 911.

³ Там же.

⁴ Выготский Л. С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. С. 11.

димы организму в разные периоды его постнатального развития. Например, вначале формируются филогенетически более древние анализаторы, а затем более молодые¹.

Для правильного понимания гетерохронии необходимо иметь в виду значение и роль того или иного структурного образования или функции в жизнедеятельности человека. Э. Мейман утверждал, что чем нужнее та или иная функция, чем важнее ее роль на данном этапе развития, тем раньше она развивается. Например, ребенок учится ориентироваться в пространстве быстрее, чем во времени.

Значение и роль функции обуславливают и ее долговечность. Так, чувствительность человека к зеленому и желтому цветам после 50 лет почти или совсем не снижается, в то время как чувствительность к красному и синему неуклонно падает после 25 лет. По мнению Е. Ф. Рыбалко, *гетерохронность* — дополнительный механизм регуляции индивидуального развития в различные периоды жизни человека, действие которого усиливается во время роста и инволюции².

Неустойчивость развития тесно связана с *неравномерностью* и *гетерохронностью*. Развитие всегда проходит через неустойчивые периоды.

Проявление неустойчивости развития характерно для кризисов детского развития. В свою очередь, высший уровень устойчивости, динамизм системы возможен на основе частых, мелкоамплитудных колебаний, с одной стороны, и несовпадения во времени разных психических процессов, свойств и функций — с другой. Таким образом, устойчивость возможна благодаря неустойчивости.

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

Как отмечает Л. И. Анциферова, «каждая стадия развития характеризуется своими уникальными психологическими новообразованиями, которые, включаясь в состав генетически позднейших стадий, отнюдь не растворяются в них, а, наоборот, существенно обогащаются, ибо новая, более сложная система наделяет своим системным ка-

¹ Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М.: Медицина, 1968. 546 с.

² Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. СПб.: Питер, 2001. С. 57.

чеством формы психики, поведения, деятельности, возникшие на предшествующих стадиях»¹. Например, последовательное становление и развитие наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, когда каждая последующая форма мышления возникает на базе предшествующей и включает ее в себя.

Стадиальность развития подразумевает его неоднородность, что фиксируется в понятии «возраст». Возраст — качественно своеобразный период (стадия) и уровень развития.

Б. Г. Ананьев рассматривал человеческий возраст в качестве функции биологического и исторического времени. В его понимании возраст — это сумма различных явлений роста, общесоматического, полового и нервно-психического созревания, зрелости или старения, конвергируемых со многими сложными явлениями общественно-экономического, культурного, идеологического и социально-психологического развития человека в конкретно-исторических условиях»².

Психическое развитие включает в себя две противоречивые и взаимосвязанные тенденции — *дифференциацию и интеграцию* психических состояний и свойств. «Дифференциация происходит по частям, по отдельным функциям, причем сами эти функции внутри себя остаются еще мало дифференцированными»³, как отмечает Л. С. Выготский. 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»⁴.

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

2.6. Механизмы психического развития

Основными механизмами психического развития, с участием которых происходит направление и наполнение содержания психики, по многочисленным данным исследований, проводившихся в различ-

¹ Анциферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978. С. 9.

² Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. С. 11.

³ Выготский Л. С. Лекции по педологии. С. 101.

⁴ Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение. М.: Модэк, 2003. С. 38.

ных психологических направлениях, являются *интериоризация, идентификация, отчуждение, компенсация*. Работа этих механизмов всегда регулируется эмоциональным компонентом, способствующим наполнению деятельности субъекта личностным смыслом.

Наряду с механизмами развития были выделены механизмы психологической защиты: *агрессия* (один из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний), *вытеснение* (устранение из сознания неприемлемых влечений и переживаний), *конформизм* (процесс изменения аттитюдов, мнений, восприятия, поведения индивида в сторону согласия с группой в ответ на реальное или воображаемое групповое давление в ситуациях, когда нет прямого требования соглашаться с группой), *регрессия* (возврат к более примитивным формам поведения и мышления), *рационализация* (объяснение человеком своих желаний и действий, истинные причины которых коренятся в иррациональных социально или личностно неприемлемых влечениях), *сублимация* (преобразование энергии сексуального влечения в социально приемлемые формы активности)¹, Эти механизмы защиты не только частично связаны между собой, но и взаимодополняют друг друга, как отмечает Т. Д. Марцинковская.

Впервые о механизме развития заявил Ст. Холл. Он считал, что механизмом перехода с одной стадии на другую в детском возрасте является игра. Э. Клапаред, также как и Ст. Холл, считал игру механизмом развития. Однако дальнейшие исследования в поисках механизма развития опровергли гипотезу об игре как механизме психического развития. Игра является лишь условием, способствующим интериоризации знаний, идентификации ребенка с ролью в игре и возможность компенсации собственных недостатков.

Механизм *интериоризации* описывали в своих работах многие ученые, в том числе И. М. Сеченов, Л. С. Выготский, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, В. Штерн, А. Бандура. «*Интериоризация* (от лат. *interior* — внутренний; букв.: переход извне внутрь) — психологическое понятие, означающее формирование стабильных структурно-функциональных единиц сознания через усвоение внешних действий с предметами и овладение внешними знаковыми средствами»².

¹ Большой психологический словарь. С. 208.

² Большой психологический словарь. С. 248.

Понятие *идентификации* было открыто З. Фрейдом. Развитие одной из сторон Сверх-Я ребенка происходит через идентификацию с близкими ему взрослыми; те черты и качества, которые ребенку нравятся и эмоционально насыщены, переходят в содержание Сверх-Я. В период фаллической стадии развития у ребенка может сформироваться комплекс Эдипа (у мальчиков) и комплекс Электры (у девочек).

Последующие исследования идентификации в науке не подтвердили отождествление поведения по половому признаку только с близкими ребенку взрослыми, результаты исследований показали, что ребенок идентифицирует себя со многими людьми.

Механизм *отчуждения* был описан в трудах А. Маслоу. А. Маслоу говорил, что личность стремится к самоактуализации в обществе, но общество препятствует индивидуализации личности, стремясь сделать ее конформной. Механизм отчуждения противопоставляет личность обществу, но сохраняет ее «самость». Для сохранения возможности самоактуализироваться личность должна установить равновесие между отчуждением во внутреннем плане (личностное развитие) и идентификацией во внешнем плане (взаимодействие с окружающим миром), что позволит ей не нарушать общение с окружающими ее людьми и сохранить свою индивидуальность.

Следующий механизм, который был выделен А. Адлером, — это механизм *компенсации*. Он определил четыре вида компенсации: *неполную компенсацию, полную компенсацию, сверхкомпенсацию и мнимую компенсацию*, или уход в болезнь. Особенность этого механизма заключается в том, что он описывает влияние на процесс развития не только внешних, социальных факторов, таких как интериоризация и идентификация, но и внутренних, таких как способности человека, его индивидуальные особенности.

Все описанные механизмы развития (*интериоризация, идентификация, отчуждение, компенсация*) играют разную роль в становлении психики конкретного человека в течение жизни.

В раннем детстве основные механизмы развития — *интериоризация и идентификация*. Механизм идентификации дает возможность усвоить формы поведения и научиться общаться, а механизм интериоризации переводит во внутренний план знания о внешних предметах и действиях с ними.

В зрелом возрасте (особенно в пожилом) эти механизмы уже не играют особой роли. Проблема заключается в том, что для формирования новых знаний требуются большие усилия, а также их трудно

наполнить эмоциональными переживаниями, чтобы сформировать новые мотивы. Поэтому пожилым людям сложно сформировать новые ролевые отношения, они с трудом привыкают к новым ценностям и новым представлениям о себе и других.

Механизм *идентификации* становится также не столь значимым, так как группа общения — друзья, семья — уже создана и в этом возрасте не пересматривается. Поэтому в этом возрасте адаптация к новой среде как к социальной, культурной, так и экологической вызывает определенные затруднения.

Значение механизма *отчуждения* с возрастом только усиливается, особенно в зрелом возрасте, что связано с осознанием себя, своей личной целостности и уникальности и желанием закрыть свой внутренний мир от чужого вмешательства. В пожилом возрасте активность механизма отчуждения в основном снижается.

В процессе онтогенеза значение механизма *компенсации* возрастает. Полноценное функционирование этого механизма в первые годы жизни ребенка зависит от правильного отношения к нему взрослых с учетом понимания его индивидуальности.

В последующих возрастах возможности *компенсации* увеличиваются по мере осознания своих личностных качеств. В пожилом возрасте роль *компенсации* имеет тенденцию к возрастанию, так как действие механизма направлено не столько на компенсацию индивидуальных слабостей, сколько на свои потери — здоровья, физических сил, статуса, группы поддержки. Поэтому задачей психолога в работе с пожилыми людьми является развитие данного механизма. В то же время необходимо учитывать, что пожилой человек может уйти в мнимую компенсацию, как правило, в болезнь, преувеличивая свои болезни и немощи, чтобы вызвать к себе интерес и жалость или добиться ощутимых материальных привилегий. Для решения этой проблемы необходимо обучение пожилых людей новым видам деятельности, развитию креативности, появлению новых увлечений и различных форм творчества.

Наряду с механизмами, обогащающими психику ребенка новым содержанием, существуют защитные механизмы, позволяющие преодолеть те барьеры и личностные конфликты, которые возникают у человека в процессе развития. З. Фрейд является основоположником

учения о защитных механизмах. Он выделял следующие механизмы: *вытеснение, регрессия, рационализация, проекция¹ и сублимация.*

В современной психологии развития выделяются защитные механизмы, направленные на преодоление внутриличностных конфликтов, и механизмы, которые оптимизируют общение человека с окружающими его людьми.

Контрольные вопросы:

1. Как соотносятся подструктуры человека с областями психического развития?
2. В чем существенное отличие развитие психики в филогенезе от развития психики в онтогенезе?
3. Почему фактор наследственности индивидуализирует и типизирует психическое развитие?
4. Почему активность систематизирующий фактор, взаимодействия наследственности и среды?
5. В чем заключается значение механизмов развития в психическом развитии человека?

¹ Проекция — приписывание другим людям собственных вытесненных мотивов, переживаний и черт характера. (Большой психологический словарь. С. 208).

Тема 3. Методы психологии развития и возрастной психологии

Учебные вопросы:

1. Стратегия формирования в изучении психических процессов.
2. Системно-структурный подход в изучении человека (классификация Б. Г. Ананьева).
3. Характеристика группы эмпирических методов.
4. Группы методов обработки и интерпретации данных.

3.1. Стратегия формирования в изучении психических процессов

В период становления детской психологии основная задача заключалась в накоплении фактов и расположении их во временной последовательности. Этой задаче соответствовала *стратегия наблюдения*. Она привела к накоплению разнообразных фактов, которые необходимо было привести в систему, выделить этапы и стадии развития, чтобы затем выявить основные тенденции и общие закономерности самого процесса развития и, в конце концов, понять его причину.

Для решения этих задач использовали *стратегию естественно-научного констатирующего эксперимента*, который позволяет установить наличие или отсутствие изучаемого явления при определенных контролируемых условиях, измерить количественные характеристики и дать качественное описание. Обе стратегии широко распространены в детской психологии. Но их ограниченность становится все более очевидной по мере того, как выясняется, что они не приводят к пониманию движущих причин психического развития человека. Происходит это потому, что ни наблюдение, ни констатирующий эксперимент не могут активно воздействовать на процесс развития, и его изучение идет только пассивно.

В настоящее время интенсивно разрабатывается новая стратегия *формирования психических процессов, активного вмешательства, построения процесса с заданными свойствами*. Критерием для выделения причины развития может служить успешность формирующего эксперимента.

Введением в детскую психологию стратегии формирования мы обязаны Л. С. Выготскому. Он применил свою теорию об опосредованном строении высших психических функций для формирования собственной способности запоминания. Он демонстрировал запоминание перед аудиторией: предлагал назвать 400 случайных слов. Для

этой цели он использовал вспомогательные средства — связывал каждое слово с одним из волжских городов. Затем, следуя мысленно вдоль реки, он мог воспроизвести каждое слово по ассоциированному с ним городу. Этот метод Л. С. Выготский назвал *экспериментально-генетическим*, он позволяет выявить качественные особенности развития высших психических функций.

Стратегия формирования психических процессов приобрела большое распространение в советской психологии:

1. Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, согласно которой интерпсихическое становится интрапсихическим. Генезис высших психических функций связан с употреблением знака двумя людьми в процессе их общения; без выполнения этой роли знак не может быть средством индивидуальной психической деятельности.

2. Теория деятельности А. Н. Леонтьева: всякая деятельность выступает как сознательное действие, затем как операция, и по мере формирования становится функцией. Движение осуществляется здесь сверху вниз — от деятельности к функции.

3. Теория формирования умственных действий П. Я. Гальперина: формирование психических функций происходит на основе предметного действия и идет от материального выполнения действия, а затем через речевую форму переходит в умственный план. Это наиболее развитая концепция формирования.

Слабость стратегии формирования состоит в том, что она до сих пор применялась лишь к формированию познавательной сферы личности, а эмоционально-волевые процессы и потребности оставались вне экспериментального исследования.

4. Концепция учебной деятельности — исследования Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, в которых разрабатывалась стратегия формирования личности не в лабораторных условиях, а в реальной жизни — путем создания экспериментальных школ.

3.2. Системно-структурный подход в изучении человека (классификация Б. Г. Ананьева)

В психологии на современном этапе развития науки осуществляется комплексное изучение человека, включающее разные показатели развития, а при сравнительном анализе дающие целостное представление об индивидуально-психическом и возрастном развитии человека. Комплексное изучение человека позволяет исследователю установить зависимости между показателями развития, разносторон-

ними характеристиками психофизиологических функций, психических процессов, интеллекта и свойств личности. Б. Г. Ананьев разработал классификацию методов психологического исследования (таблица 2), основу которой составил системно-структурный подход.

Системно-структурный подход, лежащий в основе метода комплексного изучения человека, вызван необходимостью изучения закономерностей сложных систем. Если комплексное изучение рассматривать в качестве *организационного метода*, то следует выделить те признаки, которыми этот метод отличается от других. Прежде всего, это исследование коллективное, в котором усилия исполнителей направлены на изучение компонентов сложной системы. Любая сложная система, например, личность или интеллект, отличающаяся иерархической организацией, проявляет свои свойства в определенных жизненных условиях. Последние должны также оказаться объектом изучения. Каждый из участников коллективного исследования должен руководствоваться общей теоретической идеей (научными позициями), единой программой, методами исследования и обработки данных, полученных с помощью эмпирических методов. Сопоставления полученных данных с помощью сравнительного метода можно производить лишь в том случае, если их обработка производится на основе единых принципов и приемов¹.

Таблица 2

**Классификация методов психологического исследования
(Б. Г. Ананьев)**

Организационные методы (планирование)	Эмпирические методы (проведение)	Обрабатывающие методы (обработка)	Интерпретационные методы (объяснение)
<i>Сравнительный</i> (сопоставление разновозрастных групп испытуемых); <i>лонгитюдный</i> (длительное изучение одной группы испытуемых); <i>когортный</i> (межпоколенческий);	<i>Обсервационный</i> (наблюдение и самонаблюдение); <i>экспериментальный</i> (лабораторный, полевой, естественный, констатирующий, формирующий); <i>психодиагностический</i>	<i>Количественный</i> (математическая обработка первичных данных, корреляционный, факторный анализ и т.д.) <i>качественный</i> (описание случаев; дифференциация)	<i>Генетический</i> (интерпретация в характеристиках развития); <i>структурный</i> (интерпретация в характеристиках типов связей)

¹ Степанова Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. СПб.: Академия. 288 с.

Организационные методы (планирование)	Эмпирические методы (проведение)	Обрабатывающие методы (обработка)	Интерпретационные методы (объяснение)
<i>комплексный</i> (междисциплинарный)	(тесты, анкеты, опросники, интервью, беседы, социометрия); <i>праксиметрические</i> (хронометраж рабочих движений, анализ процессов и продуктов деятельности); <i>биографический</i> ; <i>моделирование</i>	ция по типам, группам, вариантам и профилям отдельных характеристик и подсистем индивидуального развития)	

Большое распространение в психологии развития получили лонгитюдные и срезовые исследования.

Лонгитюдный эксперимент применяется в том случае, когда есть возможность изучить определенную группу в течение длительного периода времени, например, исследовать развитие памяти, или самооценки, или какого-то другого параметра у детей с 5 до 10 или 15 лет.

Основным недостатком лонгитюдных исследований являются значительные затраты времени, требуемые на их организацию и проведение.

Срезовой эксперимент используется для той же цели, но позволяет экономить время, так как можно одновременно изучать динамику становления определенной функции у детей разного возраста. Однако, так как все дети имеют индивидуальные особенности, эти данные менее точны, чем при лонгитюдном исследовании, хотя большое число испытуемых позволяет получить объективные значения.

Сравнительный метод заключается в рассмотрении отдельных механизмов поведения и психологических актов в процессе развития и в сравнении со сходными явлениями у других организмов. Наибольшее распространение этот метод получил в зоопсихологии и в детской психологии. Он получил название «сравнительно-генетический». Особое место этот метод занимал в психологическом учении Л. С. Выготского; изучая историю высших психических функций, он применил сравнительно-генетический метод к решению вопросов возрастной и общей психологии (в особенности при изучении языка и мышления).

Когортный (межпоколенческий) метод. Особенность метода состоит в том, что с его помощью возможно измерение влияния эффектов возраста, когорты¹ и исторического периода, которые, согласно концепции когортного анализа, являются важнейшими факторами объяснения общественных перемен. Эффект возраста, также называемый эффектом жизненного цикла, старения или старости, отражает биологические и психические процессы развития, взросления и старения индивидов, различия детства, взрослости и старости. Эффект исторического периода отражает различия в установках и поведении людей, меняющиеся во времени, обусловленные влиянием разных социальных, культурных, экономических, политических или климатических контекстных влияний. Затрагивая все возрастные группы, эффект исторического периода, тем не менее, может по-разному влиять на определенные когорты. Разные когорты по-своему воспринимают социальную реальность и происходящие исторические события, которые застают членов когорт в разном возрасте и разном социальном положении. В результате появляется эффект когорты, который отражает различия в установках, ценностях и социальных характеристиках членов различных когорт, наблюдаемые при исследовании когорт в течение длительного периода.

Применение комплексного метода в исследованиях человека (объект) предполагает участие вместе с психологами представителей других наук (педагоги, этнографы, социологи, физиологи, медики, дефектологи и др.). Подобные исследования в разных областях наук различными средствами дают возможность установления связей и закономерностей между явлениями разного типа, например, физиологическим, психологическим и социальным развитием личности.

¹ Когорта (от лат. Cohors — отряд), совокупность людей, у которых в одни и тот же период времени произошло определенное демографическое событие (например, группа лиц, вступивших в брак в течение календарного года; группа женщин, родивших в некотором календарном году первого ребенка, разведшихся или овдовевших в одном и том же календарном году, и т. Д.). Совокупность людей, родившихся в течение некоторого календарного периода, называют также поколением. Интервал времени, выбираемый для выделения когорты (один год или несколько лет), зависит от целей анализа и особенностей исходного материала. (Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2006. С. 305).

3.3. Характеристика группы эмпирических методов

В состав *группы эмпирических методов* включены методы и методики, широко применяемые в поиске научных фактов в области психологии (*наблюдение, эксперимент, тесты, беседа, анкетирование, биографический метод*).

Метод наблюдения. Основные характеристики метода наблюдения — преднамеренность, целенаправленность, планомерность, избирательность и систематичность восприятия объекта. Преднамеренность, целенаправленность и планомерность наблюдения проявляются в ранее определенной цели; избирательность и систематичность осуществляются в системном наблюдении определенной деятельности и внешнего поведения объекта.

Метод наблюдения широко применяется в возрастной психологии. Доступность этого метода при правильной организации позволяет изучать психическое развитие человека с момента его рождения и получать данные как в естественных, так и в специально организованных условиях.

Сложность этого метода состоит в нарушениях протоколирования фиксации действий испытуемого, поэтому наблюдение должен проводить не один исследователь или можно использовать видеосъемку (по договоренности) для обеспечения полноты наблюдения. При интерпретации данных наблюдения также происходят нарушения, связанные с субъективным подходом исследователя. Чтобы исключить воздействие этого фактора, необходимо обеспечить надежность наблюдения и в планировании, в части, касающейся разработки протокола, четко прописать критерии наблюдения и интерпретации полученных данных.

За долгую историю применения этого метода в возрастной психологии появились разные виды наблюдения: самонаблюдение, выборочное наблюдение, включенное наблюдение, сплошное наблюдение.

Метод *самонаблюдения*, представляет самоотчет испытуемого об анализе своих действий, поступков, внутренних переживаний в словесной форме (беседа с психологом) или дневниковые записи. В рамках этого метода возможно изучение продуктов деятельности человека (рисунки и поделки детей, дневниковые записи и стихи подростков, творческая деятельность взрослого человека). Целесообразно проводить наблюдение в разных видах деятельности для обобщения независимых характеристик исследования личности.

Для разностороннего изучения поведения испытуемого (или испытуемых) используется метод сплошного наблюдения в большом временном диапазоне (лонгитюдное наблюдение). Например, изучение интеллектуального развития ребенка в исследованиях Ж. Пиаже, сравнительный анализ развития ребенка и шимпанзе в социальной среде Н. Н. Ладыгиной-Котс¹, известное наблюдение Гезелла на протяжении 12 лет за 165 детьми послужили основанием для выявления возрастных закономерностей психики ребенка в исторических условиях развития.

В *выборочном наблюдении* исследователями планируется изучение какой-либо стороны поведения личности или проводится наблюдение за целостным поведением испытуемого в определенный отрезок времени. Наиболее часто этот метод применяется при изучении развития речи ребенка.

Метод включенного наблюдения нашел свое применение в образовательных организациях дошкольного и школьного начального обучения.

Метод наблюдения может использоваться в экспериментальных психологических исследованиях.

Метод эксперимента. *Метод эксперимента* является основным методом психологического исследования. С. Л. Рубинштейн выделял такие характеристики эксперимента: «1. В эксперименте исследователь сам вызывает изучаемое им явление, вместо того чтобы ждать, как при объективном наблюдении, пока случайный поток явлений доставит ему возможность его наблюдать. 2. Имея возможность вызывать изучаемое явление экспериментатор может варьировать, изменять условия, при которых протекает явление, вместо того чтобы, как при простом наблюдении, брать их такими, каким ему их доставляет случай. 3. Изолируя отдельные условия и изменяя одно из них при сохранении неизменными остальных эксперимент тем самым выявляет значение этих отдельных условий и устанавливает закономерные связи, определяющие изучаемый им процесс. Эксперимент, таким образом, очень мощное методическое средство для выявления закономерностей. 4. Выявляя закономерные связи между явлениями, эксперимент часто может варьировать не только самые условия в смысле их наличия или отсутствия, но и их количественные соотношения.

¹ Ладыгина-Котс Надежда Николаевна (1889–1963) — российский и советский зоопсихолог, основатель Дарвиновского музея в Москве (1911).

В результате эксперимент устанавливает допускающие математическую формулировку количественные закономерности»¹.

Виды эксперимента — лабораторный и естественный — успешно применяются в психологии развития и возрастной психологии.

Отличительная особенность *лабораторного эксперимента* состоит в моделировании деятельности испытуемого (испытуемых) в специально организованных условиях, позволяющая изучать психическое явление в чистом виде. Основным недостатком такого исследования в знании испытуемых, что они являются объектом изучения, что снижает достоверность результатов.

Естественный эксперимент, предложенный русским психологом А. Ф. Лазурским, проводится под непосредственным контролем экспериментатора в естественных условиях.

Оба эксперимента (*лабораторный и естественный*), в зависимости от цели исследования могут быть *констатирующими* и *формирующими*. Для выявления достоверных результатов исследования в эксперимент вводится контрольная группа.

Констатирующий эксперимент (начало эксперимента) направлен на выявление фактов, закономерностей, сложившихся в процессе развития человека.

Формирующий эксперимент (формирующая программа) позволяет посредством активного вмешательства в формирование определенных качеств, способностей выявить психологические механизмы развития, закономерности и условия.

В завершении исследования результаты сравниваются с начальной диагностикой уровня испытуемых и данными контрольной группы, в которой эксперимент не проводился, тем самым повышается достоверность результатов.

Близнецовый метод исследования. Начало близнецовому методу положила статья Ф. Гальтона «История близнецов как критерий относительной силы природы и воспитания», опубликованная в 1876 году. Как научный метод он стал использоваться в 20-х годах XX столетия, когда появилось обоснованное представление о двух типах близнецов и надежные способы диагностики зиготности.

Существует два типа близнецов — моно- и дизиготные.

Монозиготные — развиваются из одной яйцеклетки, оплодотворенной одним спермием, т.е. из одной зиготы, которая в первых фа-

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. С. 37.

зах деления образует вместо одной две эмбриональные структуры, дающие начало двум генетически идентичным организмам.

Дизиготные — с точки зрения генетической — обычные сибсы (от англ. sibs или siblings), поскольку они развиваются из двух яйцеклеток, оплодотворенных двумя спермиями, и, следовательно, имеют в среднем лишь половину общих генов.

Метод разлученных монозиготных близнецов является своеобразным критическим экспериментом для проблемы «генотип — среда». Смысл его заключается в том, что исследуются члены монозиготных пар, по каким-либо причинам разлученные в раннем детстве и, следовательно, выросшие в разных условиях. Это создает близкие к идеальным условия эксперимента, так как два человека с идентичными генотипами воспитываются в разной среде.

Автором метода близнецовой пары является французский психолог Р. Заззо. Он показал, что близнецовая пара часто образует свой микромир («микрокосм»), характеризующийся рядом особенностей как внутри себя, так и во взаимоотношениях с внешним миром, причем эти особенности накладывают несомненный отпечаток на психологическую индивидуальность каждого члена пары.

Метод контрольного близнеца («метод близнеца-свидетеля») был предложен А. Гезеллом. Для эксперимента специально подбираются особо похожие монозиготные пары, а затем в каждой паре одного близнеца подвергают каким-либо внешним воздействиям (например, тренируют определенную функцию), а второго — нет. Исследование ведется с изогенными индивидуумами и, следовательно, один близнец пары является почти идеальным контролем к другому.

Психодиагностические методы. Задачи психологического исследования предполагают те или иные сопоставления — сопоставление групп испытуемых по какому-либо признаку для выявления различий между ними по этому признаку; сравнение выделенного показателя (например, объема произвольного запоминания) до и после экспериментального воздействия (программы формирования мнемических процессов) для оценки эффективности такого воздействия; сопоставление эмпирического распределения значений признака с теоретическим законом распределения; сравнение двух признаков, измеренных на одной выборке испытуемых для установления степени согласованности их изменений, сопряженность, корреляцию между ними; сопоставление индивидуальных значений, полученных при разных комбинациях каких-либо существенных условий с тем, чтобы

выявить характер взаимодействия условий, их влияние на индивидуальные значения признака.

Назначение *психодиагностических методов* в психологии — выявлять и измерять индивидуальные психологические особенности человека и различия между людьми.

К психодиагностическим методам, прежде всего, относятся *тесты*, представляющие стандартизированные задания. С помощью тестов можно определить, соответствует ли уровень психического развития возрастному показателю, превосходит его или существенно отстает от возрастной нормы.

Метод опроса. Методы *беседы, интервью, анкетирования* относятся к *методу опроса*.

Беседа может быть *стандартизированной* (вопросы формулируются заранее) и *свободной* (общий план беседы; вопросы формулируются в процессе беседы).

Существенным в ходе проведения испытания является умение исследователя уточнить интересующие его факты во время непосредственной беседы, не прибегая к ее протоколированию или стенографированию.

Основной недостаток беседы — *субъективизм* экспериментатора в оценке и интерпретации ответов, а также *суггестивность*¹ испытуемого в ходе ответов на вопросы. Особая форма беседы в детской психологии — *клиническая беседа* — была разработана Ж. Пиаже; она соединяла метод беседы и метод эксперимента.

Кросс-культурные исследования. Для более глубокого понимания закономерностей психического развития человека в различных культурах проводятся *кросс-культурные исследования*. Причиной различий психологами выделяется социальный фактор.

Так, например, исследования, проведенные в начале XX века, в основном были направлены на изучение неразвитых культур и общества описывались как примитивные.

Примеры тестовых исследований. Испытуемые — российские крестьяне; часть из них несколько лет обучалась в школе, другие — нет.

¹ Суггестия (внушение) — вид целенаправленного коммуникативного влияния на поведение и сознание человека (или группы людей), в результате которого человек (группа людей) вопреки имеющейся фактической информации (воспринимаемой, извлекаемой из памяти) признает существование того, чего в действительности не существует, либо что-то делает вопреки своим намерениям или привычкам. (Большой психологический словарь. С. 92).

Всем участникам показывали набор из четырех картинок. В каждом наборе три картинки изображали предметы, принадлежащие к какой-либо хорошо определяемой категории, например, такой как инструменты (пила, топор, лопата). Четвертая картинка изображала предмет, который не относился к этой категории, но был функционально связан с двумя другими предметами в наборе (например, кусок дерева).

Обучавшиеся делали выбор согласно абстрактной смысловой категории — *инструменты*.

Не обучавшиеся в школе группировали картинки по принципу *совместного использования изображенных на них предметов*: топор, кусок дерева, пилу¹.

Можем ли мы в интерпретации говорить, что вторая группа крестьян не способна к абстрактному мышлению? Или они ответили на вопрос экспериментатора (предметы должны иметь что-то общее)? Тогда мы можем интерпретировать, что они произвели группировку по функциям, а не категориям.

Подобное исследование в 1975 году провел Глицк в Западной Африке с народностью кпелле (лицами, не обучавшимися в школе). Кпелле просили рассортировать предметы (инструменты и продукты питания) по группам, они выделяли группы по функциям — нож с апельсином, мотыгу с картофелем и т.п. На вопрос, почему они сортировали предметы, таким образом, они отвечали, что «так делает каждый разумный человек». А на вопрос, как поступит глупый человек, отвечали: глупый будет складывать пищу в одну кучу, а инструменты в другую.

Исследователи должны осторожно интерпретировать кросс-культурные различия в мышлении. Необходимо выяснить, почему они мыслят так, а не иначе? Или они менее развиты? Или подходят к выполнению задания с других позиций? Только при ответе на эти вопросы можно делать вывод по результатам исследования.

3.4. Группы методов обработки, интерпретации данных

В группу методов обработки данных входит метод количественного (математико-статистический анализ) и качественного анализа (дифференциация материала по группам, вариантам, описание случаев, как наиболее полно выражающих типы и варианты, так и являющихся исключением).

¹ Лурия А. Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография. М.: Изд-во МГУ, 1962. С. 62, 184.

Группа интерпретационных методов позволяет обобщить и интерпретировать статистически обработанные данные в генетическом и структурном направлении.

Применение *генетического метода* дает возможность интерпретации результатов исследования в характеристиках развития; выделения фаз, стадий, кризисных точек становления психических новообразований. При помощи этого метода выявляются «вертикальные» генетические связи между уровнями развития.

В отличие от генетического метода *структурный метод* позволяет выявить «горизонтальные» структурные связи между всеми изучаемыми характеристиками личности.

Таким образом, *комплексный подход* и *системно-структурный метод* являются основными направляющими линиями научного исследования в психологии развития.

Контрольные вопросы:

1. Как вы понимаете системно-структурный подход в исследовании развития человека?
2. Назовите группы методов в классификации Б. Г. Ананьева.
3. Охарактеризуйте специфику методов наблюдения и эксперимента, применяемых в исследованиях.
4. В чем достоинства и недостатки методов исследования?
5. Определите значение кросс-культурных исследований для решения задач возрастной психологии.

Тема 4. Категория возраста и подходы к возрастной периодизации

Учебные вопросы:

1. Характеристика возраста в системах отсчета (И. С. Кон).
2. Критический подход к построению периодизации (Л. С. Выготский).
3. Проблема построения возрастной периодизации в российской психологии.
4. Подходы к построению периодизации в зарубежной психологии.

4.1. Характеристика возраста в системах отсчета (И. С. Кон)

Возраст человека — период, имеющий свое особое содержание. В культурно-исторической теории возраст представляет собой конкретно-историческую категорию. Содержание возраста можно выразить через некоторые культурно и исторически возникшие задачи, которые должен решить человек. На каждом историческом этапе развития общества задачи развития различны. Например, продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества.

«Возраст (англ. age) — объективная, культурно-исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная характеристика и стадия развития индивида в онтогенезе»¹.

Как пишет И. С. Кон, «наука выделяет два типа возраста — абсолютный и условный».

Абсолютный (календарный, или хронологический) возраст выражается количеством временных единиц (секунд, минут, дней, лет, тысячелетий и т.п.), отделяющих момент возникновения объекта до момента его измерения. Определение хронологического возраста объекта называется датировкой.

Условный возраст или возраст развития определяется путем установления местоположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в некотором процессе развития и устанавливается на основании каких-то качественно-количественных признаков. Установление условного возраста — элемент периодизации, которая

¹ Большой психологический словарь. С. 94.

предполагает выбор не только хронологических единиц измерения, но и самой системы отсчета и принципов ее расчленения»¹.

Описать развитие человека как био- и социокультурного существа достаточно сложно, так как в человеческом индивидууме в каждый конкретный момент времени существуют несколько возрастов.

И.С. Кон предложил описание возрастов в таких системах отсчета, как индивидуальное развитие, социально-возрастные процессы и социально-возрастная структура общества, возрастной символизм².

В систему отсчета «*индивидуальное развитие*» включены такие понятия, как «онтогенез», «время жизни» (или протяженность, пространство жизни — временной интервал между рождением и смертью), «жизненный путь» (характеризует идущие сквозь возрастодифференцированное время жизни пути к социальным шаблонам в расписании, длительности, локализации и порядке событий); «жизненный цикл» (ход жизни подчинен известной закономерности, а его этапы, подобные временам года, представляют собой постоянный круговорот (пренатальный период, стадия новорожденности и младенчества, стадия раннего детства и т. д.); «возрасты жизни» или «времена жизни», «биография».

Все события развития совершаются в абсолютном времени. Понятие абсолютного времени условно и абсолютно в том смысле, что в его шкалу укладываются все человеческие жизни, обретая там свое место, соотнесенное по времени с другими жизнями и другими процессами развития и бытия всего сущего вообще.

Хронологический возраст — это возраст отдельного человека, начиная с момента зачатия (фактически, с момента образования яйцеклетки) и до конца жизни. Хронологический возраст каждого человека есть личный факт его жизни. Хронологические возрасты двух разных людей сопоставимы в двух системах измерения: с одной стороны, по абсолютной шкале времени (временное смещение) и, с другой, по тем психическим изменениям, которые появляются у них в определенном возрасте (возрастное соответствие).

Биологический возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста. Биологический возраст разделяется на скелетный, зубной, возраст полового созревания.

¹ Кон И. С. Ребенок и общество. М.: Наука. 1988. С. 65–67.

² Там же.

В понятии биологического возраста взяты за основу те генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме каждого человека. Ввиду их измеряемости (биология располагает статистическими данными о том, в каком хронологическом возрасте какие изменения должны происходить) установлены определенные возрастные нормативы. Соответственно, если в данном возрасте у человека еще не наступили ожидаемые изменения, которые должны произойти в более старшем возрасте, тогда говорят, что его биологический возраст превышает его хронологический возраст.

Психологический возраст определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т. д.) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим комплексом симптомов. Здесь за основу взяты те психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике каждого человека. Для детей они описаны, а для взрослых нужны дополнительные исследования. Общая картина здесь та же, что и с биологическим возрастом: если психические изменения отстают от хронологического возраста, то говорят, что психологический возраст меньше хронологического, и, наоборот, при опережении ими хронологического возраста психологический возраст превышает хронологический.

Индикаторы психического возраста — IQ (умственный возраст), степень нравственной зрелости, рекреационный возраст (насколько досуг ребенка соответствует тому, что типично для возраста индивида), психосексуальный возраст (уровень эротических интересов и поведения, который может не соответствовать уровню индивидуальной физиологической половой зрелости подростка). Эти варианты так называемого психического возраста имеют определенные объективные внешние измерения. Но в психическом возрасте нередко выделяют и *субъективно* переживаемый возраст личности: возрастное самосознание, зависящее от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности.

Социальный возраст определяется путем соотнесения уровня социального развития индивида, овладения им определенными социальными ролями, с тем, что статистически нормально для его сверстников. Социальный возраст представляет собой набор нормативно-ролевых характеристик, производных от возрастного разделения труда и социальной структуры общества. Такие понятия, как дошкольный, школь-

ный, студенческий, рабочий, пенсионный возраст, брачный возраст, возраст гражданского совершеннолетия, имеют явно социальные происхождения и смысл. При этом следует различать нормативные и фактические критерии возраста. Например, юридический брачный возраст — совсем не то же самое, что демографические показатели брачности (т.е. средний возраст вступления в брак независимо от юридической возможности). Соотношение это также исторично; в современном обществе вступают в брак гораздо позже, чем позволяет закон¹.

Вторая система отсчета — социально-возрастные процессы и социально-возрастная структура общества, описываемая в таких терминах как «возрастная стратификация» (структура общества и отдельных ее слоев), «возрастное разделение труда», «возрастные слои», «возрастные группы», «поколение», «когортные различия» и т. д.

Третья система отсчета — возрастной символизм. В эту систему включены представления о возрастных процессах в культуре, то, как их воспринимают и символизируют представители разных социально-экономических и этнических общностей и групп («возрастные обряды», «возрастные стереотипы» и т. п.)².

4.2. Критический подход к построению периодизации (Л. С. Выготский)

Деление временной дистанции на своеобразные и неповторимые этапы составляет проблему периодизации развития. Цель любой периодизации — обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды. Вопрос лишь в том — что обуславливает это качественное своеобразие. В свое время А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский и др. выделяли разнообразные основания для построения периодизации. Систематизация этих попыток была предпринята Л.С. Выготским в работе «Проблема возраста»³. Л. С. Выготский определил три группы подходов (схем решения этой проблемы).

Первая группа периодизации детства основана на этапах филогенетического развития (Ст. Холл, К. Гетчинсон).

Вторая группа подходов (очень многочисленных) за основу периодизации принимает изменение какого-либо одного (часто внешне-

¹ Бочаров В. В. Антропология возраста. СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2000. С. 16–24.

² Кон И. С. Ребенок и общество. С. 65–67.

³ Выготский Л. С. Лекции по педологии. С. 158–180.

го) признака, например, появление и смену зубов (дентиция) (П. П. Блонский), сексуальное созревание (З. Фрейд).

Особое место в периодизациях второй группы занимает периодизация Ж. Пиаже, в основе которой лежит развитие интеллектуальных структур. Развитие интеллекта он считает фактором достижения равновесия с окружающей средой и описывает стадии интеллектуального развития.

Все варианты периодизаций, отнесенные ко второй группе, Л.С. Выготский назвал моносимптоматическими, поскольку в основании большинства из них лежит лишь один, хотя и важный, признак развития.

Третья группа подходов направлена на выявление базального, существенного в развитии, например, изменений внутреннего темпа и ритма развития.

В русле понимания психического развития отечественной психологией как внутренне противоречивого процесса, связанного с возникновением психических и личностных новообразований, Л. С. Выготский, вслед за П. П. Блонским, рассматривает определенные эпохи, стадии, фазы в общей схеме переломов (кризисов) развития. При этом в качестве критериев их разграничения выступают новообразования, характеризующие сущность каждого возраста. *«Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период»*¹.

Вторым критерием Л. С. Выготский считает *динамику перехода от одного периода к другому*, которая может быть резкой, критической и медленной, постепенной, литической. Л. С. Выготский выделяет *стабильные и критические периоды* возрастного развития, представленные в таблице 3.

¹ Выготский Л.С. Лекции по педологии. С. 169.

Стабильные и критические периоды возрастного развития

Стабильные периоды	Критические периоды
—	Кризис новорожденности
Младенческий возраст (2 месяца — 1 год)	Кризис 1 года
Раннее детство (1–3 года)	Кризис 3 лет
Дошкольный возраст (3–7 лет)	Кризис 7 лет
Школьный возраст (8–2 лет)	Кризис 13 лет
Пубертатный возраст (14–18 лет)	Кризис 17 лет

Л. С. Выготский поясняет, что есть существенные отличия схемы развития ребенка от других схем. Новыми в данной схеме, помимо критерия принципа возрастных новообразований, являются следующие критерии:

— введение в схему возрастной периодизации критических возрастов (возникновение новообразований в эти периоды);

— исключение из схемы периода эмбрионального развития ребенка (эмбриональное развитие представляет особый тип развития, подчиненный другим закономерностям, чем развитие ребенка от рождения);

— исключение периода развития, называемого обычно юностью, после 17–18 лет до наступления зрелости (период с 18 до 25 лет не подчиняется закономерностям детского развития);

— включение возраста полового созревания в число стабильных, устойчивых, а не критических возрастов (это период огромного подъема в жизни подростка и рассматривается как период высших синтезов, совершающихся в личности)¹.

4.3. Проблема построения возрастной периодизации в российской психологии

В 1965 году была представлена возрастная периодизация Институтом возрастной физиологии АПН СССР на VII Всесоюзной конференции по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии АПН СССР в Москве (таблица 4).

¹ Выготский Л. С. Лекции по педологии. С. 158–180.

**Возрастная периодизация
Института возрастной физиологии АПН СССР**

Возрастной период	Хронологические границы
Новорожденный	1–10 дней
Грудной возраст	10 дней — 1 год
Раннее детство	1–3 года
Первое детство	4–7 лет
Второе детство	8–12 лет (мальчики) 8–11 лет (девочки)
Подростковый возраст	13–6 лет (мальчики) 12–5 лет (девочки)
Юношеский возраст	17–21 год (юноши) 16–20 лет (девушки)
Зрелый возраст	22–35 лет (мужчины)
1-й период	21–35 лет (женщины)
2-й период	36–60 лет (мужчины) 36–55 лет (женщины)
Пожилой возраст	61–74 года (мужчины) 56–74 года (женщины)
Старческий возраст	75–90 лет
Долгожители	90 лет и выше

Эта периодизация включала развитие человека от рождения до глубокой старости с указанием периодов жизни и хронологических границ возрастов; по настоящее время она остается эталоном возрастной периодизации жизни индивида. В качестве предпосылки для построения данной периодизации взяты биологические изменения человека, что не может в полной мере отразить содержание возраста человека. Как отмечал Б. Г. Ананьев, возраст человека всегда есть конвергенция биологического, исторического и психологического времени.

Линию Л. С. Выготского в современной отечественной психологии продолжили А. Н. Леонтьев и Д. Б. Эльконин.

Д. Б. Эльконин, опираясь на опыт культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, предложил рассматривать каждый период развития на основе четырех критериев: *социальная ситуация* развития как система отношений, в которую вступает ребенок, и способ ориентации в этих отношениях; *основной (ведущий) тип деятельности*; *основные новообразования развития*; *кризис*.

Социальная ситуация развития — это та конкретная форма значимых для ребенка отношений, в которых он находится с окружающей его действительностью (прежде всего социальной) в тот

или иной период своей жизни. Каждый возраст характеризуется специфической, единственной и неповторимой *социальной ситуацией* развития. Только оценив социальную ситуацию развития, мы сможем выяснить и понять, как возникают и развиваются те или иные психологические новообразования, которые являются результатом возрастного развития ребенка.

Именно в рамках социальной ситуации развития возникает и развивается ведущий вид (тип) деятельности.

Ведущая деятельность — это та деятельность ребенка в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и формирование у него основных психологических новообразований на данной ступени развития.

Каждая стадия психического развития ребенка (каждая новая социальная ситуация развития) характеризуется соответствующим типом ведущей деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности. Ведущая деятельность характеризует определенный этап развития, выступает значимым критерием для его диагностики. *Ведущая деятельность* не появляется сразу, а проходит свое развитие в рамках той или иной социальной ситуации. Необходимо отметить, что появление в каждом периоде развития ведущей деятельности не отменяет предшествующую деятельность. Ведущая деятельность обуславливает основные изменения в психическом развитии, и, прежде всего, появление новых психических образований.

Непосредственное эмоциональное общение ребенка с взрослыми, присущее младенцу с первых недель жизни и до 1 года. Эта основная деятельность младенца обуславливается самой природой человека как общественного существа. Ребенок в этот период ориентирован на установление социальных контактов. Благодаря эмоциональному общению у младенца формируются такие психические новообразования, как потребность в общении с другими людьми и хватание в качестве основы мануальных и предметных действий.

Предметно-манипулятивная деятельность ребенка, характерная для раннего детского возраста от 1 до 3 лет, в процессе которой ребенок овладевает не только формой человеческого общения между людьми, но, прежде всего, общественно выработанными способами употребления всех окружающих его вещей.

Игровая деятельность или сюжетно-ролевая игра, присущая детям дошкольного возраста от 3 до 6 лет. Игра выступает, во-первых, как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка

в самых общих, функциональных проявлениях жизни людей, их социальных функциях и отношениях. Во-вторых, на основе игровой деятельности у ребенка происходит возникновение и развитие воображения и символической функции.

Учебная деятельность младших школьников от 6–7 до 10–11 лет. В процессе этой деятельности дети овладевают умением учиться и способностью оперировать теоретическими знаниями. При полноценном становлении этой деятельности у детей возникает произвольность психических процессов, внутренний план действий и рефлексия на собственные действия, на собственное поведение как важнейшие особенности теоретического знания.

Общение подростков в возрасте от 10–11 до 15 лет в разных видах деятельности (трудовой, учебной, спортивной, художественной и т. д.). Подростки включаются в качественно новую систему отношений, общения со сверстниками и с взрослыми в школе. Изменяется их фактическое место в семье, а также среди сверстников в повседневной жизни. В развернутой просоциальной деятельности оптимально удовлетворяется потребность подростков в построении новых взаимоотношений с взрослыми, реализация самостоятельности.

В старшем школьном возрасте (15–17 лет) *учебная деятельность* вновь становится ведущей. Она получает определенную направленность на приобретение профессии, на поиск места в жизни¹.

Каждый вид ведущей деятельности порождает свои эффекты в виде новых психических структур, качеств и свойств.

Растущие психические возможности ребенка естественным образом являются источником противоречий в системе взаимоотношений ребенка с взрослыми. Эти противоречия проявляются в несоответствии новых психологических возможностей ребенка старой форме его взаимоотношений с окружающими людьми, что ведет к кризису развития.

Кризис развития означает начало перехода от одного этапа психического развития к другому. Он возникает на стыке двух возрастов и знаменует собой завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего. Источником возникновения кризиса выступает противоречие между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка с окружающими людьми и видами (способами) деятельности.

¹ Фельдштейн Д. И. Стадиальные характеристики социализации — индивидуализации и уровни становления личности // Хрестоматия по возрастной психологии. М.: Институт практической психологии, 2006. С. 123–135.

Л. С. Выготский разработал концепцию, в которой рассматривал возрастное развитие как диалектический процесс. Эволюционные этапы постепенных изменений в этом процессе чередуются с эпохами революционного развития — возрастными кризисами.

Л. С. Выготский под кризисом развития понимал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка. *Кризис — это переломный пункт в нормальном течении психического развития.* Он возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...»¹.

Наличие кризисных периодов в развитии ребенка предполагает существование стабильных периодов. Если для них характерно прогрессивное развитие ребенка, то развитие самого кризиса носит негативный, разрушительный характер развития.

На основании периодизации кризисов и стабильных периодов в развитии ребенка, выделенных Л. С. Выготским, Л. И. Божович выстраивает линию возрастных кризисов:

— *младенчество* — начинается кризисом новорожденности; ребенок характеризуется беспомощностью, его деятельность опосредуется взрослым; центральное новообразование — аффективно заряженные представления;

— *раннее детство* — начинается кризисом 1 года; ребенок самостоятелен; взрослые начинают предъявлять к нему требования; центральное новообразование — система «Я»; появляется потребность в самоутверждении;

— *дошкольное детство* — начинается кризисом 3 лет; центральное новообразование — внутренняя позиция школьника;

— *младшее школьное детство* — начинается кризисом 7 лет; начинает осознаваться свое социальное «Я»; со стороны взрослых предъявляется новая система требований;

— *кризис подросткового возраста* делится на две фазы: *первая* фаза (с 12 до 14 лет) характеризуется эмансипацией от взрослых, переходом в средние классы; появляется *целесолагание* как центральное новообразование; *вторая* фаза (с 15 до 17 лет) характеризуется определением места в жизни; появляется *новая жизненная перспектива* как центральное новообразование возраста.

В российской психологии принята периодизация Д. Б. Элькониной, в которой возрастной период от рождения до юности он разделил на три эпохи: эпоха раннего детства, эпоха детства, эпоха отрочества.

¹Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Ч. 2. М., 1984. С. 247–256.

В зарубежной психологии широко используется периодизация Э. Эриксона, в которой в понимание развития включены три процесса: соматическое развитие, социальное развитие, социальное развитие и развитие сознательного «Я». Свою теорию фаз он рассматривает в пяти разномерностях: психосоциальные кризисы; круг референтных лиц; элементы социального порядка; психосоциальные модальности; психосексуальная динамика.

В зарубежной психологии можно выделить возрастную периодизацию англо-американских ученых Д. Биррена, Д. Бромлея, Д. Векслера. Так, например, периодизация Д. Бромлея (таблица 5) делится на пять циклов: внутриутробный, детство, юность, взрослость и старение.

Таблица 5

**Возрастная периодизация,
построенная на основе сравнительно-возрастных характеристик
большого диапазона возрастов (Д. Бромлей)**

Стадии развития	Возрастные периоды
<i>Первый цикл — внутриутробный</i>	
Первая стадия	Зигота
Вторая стадия	Эмбрион
Третья стадия	Плод
Четвертая стадия	Рождение
<i>Второй цикл — детство</i>	
Первая стадия	Младенчество (от рождения до 18 месяцев)
Вторая стадия	Дошкольное детство — (18 месяцев — 5 лет)
Третья стадия	Раннее школьное детство (5–11–13 лет)
<i>Третий цикл — юность</i>	
Первая стадия	Ранняя юность (половое созревание — старшее школьное детство) (11–13–15 лет)
Вторая стадия	Поздняя юность (15–21 год)
<i>Четвертый цикл — взрослость</i>	
Первая стадия	Ранняя взрослость (21–25 лет)
Вторая стадия	Средняя взрослость (25–40 лет)
Третья стадия	Поздняя взрослость (40–55 лет)
Четвертая стадия	Предпенсионный возраст (55–65 лет)
Первая стадия	«Отставка», «удаление от дел» (65–70 лет)
Вторая стадия	Старость (70 лет и более)
Третья стадия	Дряхлость, болезненная старость, смерть (около 110 лет)

В периодизацию включен эмбриональный период; это нарушает подход к развитию человека в онтогенезе. Эмбриональное развитие, по словам Л.С. Выготского, «представляет собой совершенно особый тип развития, подчиненный другим закономерностям, чем начинающееся с момента рождения развитие личности ребенка. Эмбриональное развитие изучается самостоятельной наукой — эмбриологией»¹.

Сегодня мы сталкиваемся с серьезными разногласиями специалистов в представлениях о возрасте. Возрастные ориентиры в современном обществе размываются, и потому все труднее удерживать единую «лестницу» возрастов. Несколько десятилетий назад такие события, как поступление в школу, в пионерскую организацию, в комсомол и т.д., были жестко регламентированы определенным хронологическим возрастом. Во взрослой жизни также были такие ориентиры на линии жизни индивида, относительно универсальные для представителей данного общества и служившие основанием для периодизаций.

Каждому возрастному периоду приписывалась определенная характеристика, которая соответствовала требованиям общества к представителю данного возраста. Например, ребенок старше 7 лет должен быть школьником. Если по каким-то причинам такого не происходило, это свидетельствовало о каком-то нарушении в развитии в социальной, психологической, физиологической областях и т.д.

Но общество как целостная система интенсивно развивается, меняется его социальная структура, набор социальных институтов, в которых, в частности, происходит взросление. Соответственно меняется и представление о ребенке, о взрослом, относящемся к какой-либо социальной структуре. Эти перемены приводят к размыванию возрастных ориентиров.

Увеличивается и сам период взросления. Сегодня, особенно в наиболее развитых европейских странах, в США, а также в нашей стране возраст начала регулярной работы по специальности и вступления в брак все более отодвигается к рубежу тридцатилетия. Человек все дольше остается «невзрослым» — тридцатилетним тинэйджером.

Все эти социальные в своей основе явления размывают возрастные ориентиры, делают все менее четкой «идею возраста». В сознании большинства членов данной культуры остается фиксированное представление о возрасте, о задачах развития человека, основанных на ожиданиях, существующих в данной культуре, отсюда логично

¹ Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2006. С. 20.

вытекает понятие «культурного возраста». Такой «культурный возраст» есть своеобразная шкала, относительно которой человек выстраивает свою возрастную идентификацию.

Контрольные вопросы:

1. Какие возрасты выделяются в науке?
2. Назовите системы отсчета возрастов.
3. Опишите возрасты в индивидуальном развитии.
4. Какие подходы определил Л. С. Выготский к проблеме возрастной периодизации в детской психологии?
5. Назовите критерии психического развития.

ГЛАВА II

ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ОНТОГЕНЕЗЕ

Основной составляющей российских и зарубежных теорий психического развития являлся поиск ответа на вопрос о движущих силах, источниках и условиях психического развития.

Исходя из отношений противопоставления субъекта и среды, в психологии сформировалось два направления: *эндогенное*, где основной движущей силой считается *субъект* (теории созревания и др.), и *экзогенное*, где движущей силой считается *среда* (бихевиоральные теории).

Тема 5. Проблема психического развития ребенка в зарубежной психологии

Учебные вопросы:

1. Теоретические схемы развития.
2. Теория рекапитуляции.
3. Нормативный подход к развитию.
4. Теория конвергенции двух факторов.
5. Современные теории созревания.
6. Отожествление обучения с развитием.
7. Социально-экологические системы.

5.1. Теоретические схемы развития

Ранние теории созревания. Теория Аристотеля, в которой понятие *энтелехии* (от греч. *entelecheia* — *завершение, осуществленность*) выступает, как то внутреннее ядро, которое, созревая, определяет развитие человека. Аристотель делил детство и отрочество на три стадии: первая — от рождения до 7 лет; вторая — от 7 до 14 лет и третья — от 14 до 21 года.

Теория Я.А. Коменского¹: ребенку надо предлагать то, к чему он лучше всего расположен. Ребенок — это активная составляющая системы «субъект-среда», а внешняя среда выполняет всего лишь функцию подпитки процесса созревания. «Мы, — говорил он, — решили везде идти за природой, и как та выявляет свои силы одни за

¹ Коменский Ян Амос (1592–1670) — чешский педагог, основоположник дидактики и научной педагогики.

другими, так и мы должны следить за последовательным порядком развития умственных способностей»¹.

Теория Ж.-Ж. Руссо². Её основная идея: человек определяется его природой; от внешней социальной среды зависит, насколько природа сможет развернуться, и тогда воспитание выступает лишь как создание условий. Он создал первую развернутую периодизацию психического развития, основанную на собственных философских взглядах, не подкрепленную фактами и наблюдениями психического развития ребенка.

Первый период (от рождения до 2 лет) — физическое развитие ребенка.

Второй период (с 2 до 12 лет) — сенсорное развитие.

Третий период — целенаправленное обучение. Знания должны быть связаны только с естественными и точными науками, а не с гуманитарными, так как моральное развитие, развитие чувств у детей происходит позже.

Четвертый период (от 15 лет до совершеннолетия) — период бурь и страстей. Необходимо развивать у детей добрые чувства, добрые суждения и добрую волю.

К эндогенным теориям филогенетического характера можно отнести теорию Ч. Дарвина: в каждом человеке есть предзаданность, обусловленная конституцией, а среда лишь осуществляет отбор.

Теории этого, как и любого другого направления, достаточно разнородны, в разной степени обобщены и формализованы — от конкретных фактов и сделанных на их основе обобщений (А. Гезелл, Л. Термен) до теоретических схем.

Л. С. Выготский писал, что К. Бюлер выделил три ступени развития, в качестве которых выступали инстинкт, дрессура, интеллект, связал переход от одной стадии к другой не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного действием. «Эти три ступени, идущие снизу вверх... верно и сообразно действительности отображают развитие в младенческом возрасте»³.

¹ Хрестоматия по истории педагогики / под ред. М. Ф. Шабаевой. М.: Просвещение, 1981. С. 183.

² Руссо Жан-Жак (1712–1778) — французский философ, писатель.

³ Выготский Л. С. Психология развития ребенка. С. 77.

В ходе эволюции поведения в целом отмечается переход удовольствия «с конца на начало». *Первый этап (уровень инстинктов)* характеризуется тем, что наслаждение наступает в результате удовлетворения инстинктивной потребности, т.е. после выполнения действия. «Инстинкт — самая низшая ступень и вместе с тем почва, на которой произрастает все высшее. И у человека нет ни одной области, ни одной духовной деятельности, которая как-нибудь не опирается на инстинкт»¹.

На *уровне навыков (дрессура)* удовольствие переносится на сам процесс совершения действия: появилось понятие «функциональное удовольствие». «Вторая ступень характеризуется господством приобретенного, личного опыта, надстраивающегося над наследственностью путем обучения, упражнений и дрессировки»². Действительно, в течение первых шести месяцев жизни ребенок приобретает определенные навыки посредством упражнений, т.е. дрессуры.

Но существует еще предвосхищающее удовольствие, которое появляется *на этапе интеллектуального решения задачи*. «Третья ступень в развитии поведения младенца характеризуется начатками интеллектуальной деятельности... У ребенка к концу младенческого возраста возникают простейшие проявления практического интеллекта, наглядно-действенного мышления...»³. По К. Бюлеру, переход удовольствия «с конца на начало» — основная движущая сила развития поведения. Он перенес эту схему на онтогенез. Л.С. Выготский о теории К. Бюлера говорил, что «он предложил чрезвычайно удобную схему, которая позволяет систематизировать в генетическом отношении основные формы поведения животных и человека. Бюлер придает своей схеме универсальное значение, прилагая ее к животным, ребенку и взрослому человеку». В этом универсализме и заключена ошибка, невозможно «единым законом охватить развитие животных и человека»⁴.

5.2. Теория рекапитуляции

Наиболее ранняя из психологических теорий развития — концепция рекапитуляции, в рамках которой Э. Геккель (ученик Ч. Дарвина) сформулировал биогенетический закон в отношении эмбриогенеза (онтогенез есть краткое и быстрое повторение филогенеза),

¹ Там же.

² Там же.

³ Там же. С. 78.

⁴ Выготский Л. С. Психология развития ребенка. С. 80.

а американский психолог Ст. Холл перенес его на онтогенез: ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. Он считал, что если зародыш за 9 месяцев повторяет все стадии развития от одноклеточного существа до человека, то ребенок в период детства проходит весь ход развития человечества от первобытной дикости до современной культуры. Наиболее ярко эта мысль развита К. Гетчинсоном (ученик Ст. Холла). Он выделил пять периодов человеческой культуры, соответственно которым сменяются интересы и потребности ребенка от рождения к взрослости.

Первый период (от рождения до 5 лет). *Период дикости*. У ребенка в этот период наблюдается стремление к копанью в земле; все, что ни попадется, тащится в рот. Своего максимума в развитии достигает в 3 года.

Второй период (с 4 до 12 лет). *Период охоты и захвата добычи*. Для него характерен страх ребенка перед чужими людьми, действия тайком, жестокость, составление детских шаяк; преобладают игры в пленных, засады, прятки. Основные черты проявляются в возрасте 7 лет.

Третий период (с 9 до 14 лет). *Период пастушества*. Выражена нежность к животным, стремление иметь собственное домашнее животное, дети в этот период любят строить хижин, шалаши, подземелья. Пик приходится на 10 лет.

Четвертый период (с 12 до 16 лет). *Земледельческий*. Преобладающей страстью ребенка является садоводство. Пик падает на 14 лет.

Пятый период (с 14 лет до взрослости). *Промышленно-торговый*. Максимальности достигает в 18–20 лет.

К. 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. При этом он исходил из идеи Ст. Холла о том, что обучение должно надстраиваться над определенным этапом психического развития, так как созревание организма подготавливает основу для обучения¹.

Ст. Холл и К. Гетчинсон считали, что если ребенок не проходит эти стадии развития или застревает на какой-то из стадий, то это приводит к появлению отклонений и аномалий в психике.

Теоретическая несостоятельность концепции рекапитуляции в психологии обнаружилась сразу после ее создания, что в дальнейшем потребовало выработки новых идей. Но, несмотря на отчетли-

¹ Марцинковская Т. Д. История детской психологии. С. 108.

вую ограниченность и теоретическую наивность концепции рекапитуляции, предложенный ею биогенетический принцип важен тем, что это был поиск закона. Д. Б. Эльконин скажет, что это была неверная теоретическая концепция, но это была именно теоретическая концепция. Не будь ее — еще долго не было бы и других теоретических концепций. Ст. Холл одним из первых пытался показать, что между историческим и индивидуальным развитием существует связь, которая и в современной психологии прослежена недостаточно.

5.3. Нормативный подход

Работы А. Л. Гезелла¹ и Л. Термена² (учеников Ст. Холла) современная психология относит к разработке нормативного подхода к развитию.

А. Гезеллу психология обязана введением лонгитюдного метода, т.е. продольного изучения психического развития одних и тех же детей от рождения до подросткового возраста, который он предлагал называть «*биографически-лабораторным*». *Близнецовый метод* для анализа отношений между созреванием и научением был введен в психологии после исследований монозиготных близнецов.

В разработанной им практической схеме диагностики использовались фото- и кинорегистрация возрастных изменений моторной активности, речи, приспособительных реакций и социальных контактов ребенка.

А. Гезелл разработал теорию детского развития на основе результатов наблюдений за 165 детьми. Он считал, что, начиная с момента развития, через строго определенные промежутки времени, в определенном возрасте у детей появляются специфические формы поведения, которые последовательно сменяют друг друга.

Признавая роль социальных факторов, в своих исследованиях А. Гезелл ограничился только количественным изучением сравнительных срезов детского развития в 3, 6, 9, 12, 18, 24, 36 месяцев и т. д. до 18 лет. Развитие он представлял, как простое увеличение, биологический рост, созревание — «прирост поведения», не анализируя качественных преобразований при переходе от одной ступени развития к другой, подчеркивая зависимость развития лишь от созре-

¹ Гезелл Арнолд Луиус (1880–1961) основатель классического американского направления в развитии детской психологии.

² Термен Льюис Мэдисон (1877–1956) — американский психолог, специалист в области психологии развития.

вания организма. Формулируя общий закон детского развития, А. Гезелл обратил внимание на снижение темпа развития с возрастом (или уменьшение «плотности» развития): чем моложе ребенок, тем быстрее происходят изменения в его поведении.

Одно из самых длительных в психологии лонгитюдных исследований было начато в 1921 г. Л. Терменом и продолжалось в течение 50 лет. Гипотеза исследования состояла в том, что «гений» ассоциируется с лучшим здоровьем, более высокой умственной одаренностью и более высокими достижениями в области образования, чем остальные члены популяции. Выборка исследования составила 1 500 одаренных детей с уровнем коэффициент интеллекта 140 и выше. Результаты исследования, уже после смерти Л. Термена, не дали оснований для широких обобщений и серьезных выводов.

А. Гезелл и Л. Термен положили начало становлению детской психологии как нормативной дисциплины, описывающей достижения ребенка в процессе роста и развития.

5.4. Теория конвергенции двух факторов

Несогласие психологов в вопросе, что предопределяет развитие — наследственность или среда, привело к появлению идеи *конвергенции двух факторов*. Автор этой идеи *В. Штерн считал, что психическое развитие — это не просто проявление врожденных эндогенных факторов и не простое восприятие внешних воздействий, а результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни*. За конвергенцией двух факторов, конечно, скрывалось предпочтение эндогенных факторов факторам среды, поскольку В. Штерн предположил, что наследственные факторы могут разворачиваться только в подходящих условиях среды (или не разворачиваться, если среда неподходящая). В. Штерну принадлежит идея, что *главную роль в разворачивании наследственности играет собственная активность ребенка: чем более он активен, чем энергичнее преодолевает среду, тем больше возможностей для разворачивания наследственных факторов*.

5.5. Современные теории созревания

Из современных теорий созревания можно отметить теорию развития языка Н. Хомского. Он считает, что дети строят грамматику

главным образом не на основании того, что слышат, а в соответствии со своим внутренним планом — генетической программой.

Н. Хомский сравнивает развитие грамматики с ростом физических органов, например, с развитием сердца у эмбриона. Окружающая среда, по его мнению, имеет жизненно необходимое значение, так как она поддерживает или активизирует внутренне запрограммированные паттерны. Лингвистическая окружающая среда, в свою очередь, провоцирует построение грамматических систем, а паттерн речи определяется генетической программой.

Дальнейшее развитие психологии развития биогенетического направления шло по пути анализа внутренних причин психического развития ребенка.

5.6. Отождествление обучения с развитием

Одновременно с перечисленными теориями формировалось противоположное направление, предполагающее приоритет среды над субъектом. Субъект при этом описывался как «*tabula rasa*» — «чистая доска» (Д. Локк¹), на которую среда накладывает свой отпечаток. Среда оказывается активной составляющей, а субъект, личность, организм — всего лишь «сценой», на которой разворачивается игра по заданным извне правилам. Этот подход, отождествляющий научение и развитие, связан с общими установками бихевиоризма.

Бихевиоризм основан на эмпирической философии, согласно которой человек есть то, что делает из него окружение, среда. Теория И. П. Павлова² сыграла определенную роль в разработке этой теории. Американские психологи восприняли учение И. П. Павлова как идею о том, что приспособительная деятельность характерна для всего живого.

Бихевиоризм — особое направление в психологии человека и животных, буквально — наука о поведении (Дж. Уотсон³).

Предметом психологии с позиции бихевиоризма является поведение человека, формирующееся от рождения до смерти. Дж. Уотсон считает, что для изучения психологии поведения следует использовать методы естественных наук. Такие термины, как сознание, чув-

¹ Локк Джон (1632–1704) — английский философ и педагог.

² Павлов Иван Петрович (1849–1936) — русский ученый, физиолог, основоположник учения о высшей нервной деятельности, основатель первой физиологической школы в России.

³ Уотсон Джеймс Бродес (1887–1957) — американский психолог, основатель бихевиоризма.

ствование, ощущение, воображение, воля должны быть исключены из описания деятельности человека при объективном изучении, так как это чисто психологические феномены.

Бихевиористам свойственно отрицание наследственных форм поведения и наследственных специальных способностей. Они считают, что небольшое число врожденных рефлексов дает возможность направить поведение ребенка в определенном русле.

Т. Д. Марцинковская отмечает, что в русле бихевиоризма развитие психики происходит при жизни ребенка и зависит от условий жизни: от стимулов, поставляемых средой. Поэтому в рамках бихевиоризма не могла появиться возрастная периодизация, а только лишь функциональная периодизация. Все исследования детского развития должны быть направлены на изучение условий, способствующих или препятствующих научению.

Ассоцианистская концепция научения (Дж. Уотсон, Э. Газри) появилась на ранних этапах исследования научения, где была выделен временной параметр связи стимула и реакции, условных и безусловных стимулов. В последующих исследованиях внимание ученых Э. Торндайка¹ и Б. Скиннера² привлекли функции безусловного стимула в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи, так появилась концепция научения, основной акцент в ней был сделан на значение подкрепления.

Одним из центральных понятий этой концепции является понятие «оперантное (или инструментальное) обусловливание», которое выражает особый путь образования условных рефлексов (в отличие от «классического» павловского пути). Он заключается в подкреплении спонтанно возникающей у организма реакции, а не стимула. Теоретические постулаты оперантного бихевиоризма Б. Скиннера нашли свое практическое применение в некоторых вариантах программированного обучения³.

Б. Скиннер отождествляет развитие с обучением, выделяя единственное их различие: если обучение охватывает небольшие отрезки времени, то развитие — относительно продолжительные периоды, т.е. развитие есть сумма обучений, растянутая на большие временные дистанции. Павловская идея построения нового поведенческого акта

¹ Торндайк Эдвард Ли (1874–1949) — американский психолог, педагог.

² Скиннер Беррес Фредерик (1904–1990) — американский психолог, автор концепции «оперантного бихевиоризма».

³ Большой психологический словарь. С. 616.

у животного прямо в лабораторных условиях вылилась у Б. Скиннера в идею «технологии поведения», согласно которой с помощью подкрепления можно сформировать любой тип поведения.

По Б. Скиннеру, поведение целиком и полностью определяется влиянием внешней среды и так же, как поведение животных, может быть «сделано» и проконтролировано.

Главное понятие в теории Б. Скиннера — подкрепление, т.е. увеличение или уменьшение вероятности того, что соответствующий акт поведения повторится снова. Подкрепление может быть положительным или отрицательным. Положительное подкрепление в случае детского поведения — это одобрение взрослых, выражаемое в любой форме, отрицательное — недовольство родителей, страх перед агрессией.

Б. Скиннер различает положительное подкрепление и награду, поощрение, а также отрицательное подкрепление и наказание, пользуясь разделением подкрепления на первичное и условное. Первичное подкрепление — это пища, вода, сильный холод или жара и т.п. Условное подкрепление — первоначально нейтральные стимулы, приобретшие подкрепляющую функцию благодаря сочетанию с первичными формами подкрепления (вид сверла в зубном кабинете, сладости и т. п.). Наказание может лишать положительного подкрепления или осуществлять отрицательное. Награда не всегда может усиливать поведение. Б. Скиннер против наказания, он считает, что предпочтительнее положительное подкрепление, дети охотнее ведут себя правильно, если их поведение замечается и одобряется родителями. Наказание дает хотя и быстрый, но непродолжительный эффект.

Подобный механистический подход к человеческому поведению полностью игнорировал необходимость ориентировки субъекта в условиях собственных действий, поэтому теория Б. Скиннера может считаться лишь частным объяснительным принципом в обучении.

Представители второго поколения теорий социального научения А. Бандура, Дж. Гервирц, Д. Баер, С. Биже расширили диапазон научения с целью объяснения сложного социального поведения.

А. Бандура утверждал, что в повседневной жизни люди осознают последствия своих действий. В наблюдениях за последствиями реакций они получают информацию, что побуждает их к действию и сознаваемому подкреплению. Люди способны предполагать, какое поведение является правильным в определенных условиях, и предвидеть, что может случиться в результате определенных действий. В отличие от механистической теории научения, теория социального

научения отводит сознательному мышлению определенную роль в руководстве поведением¹.

Особую роль А. Бандура отводил проблеме научения и познания. При дальнейшей разработке и совершенствовании теории социального научения она получила новое название *социальной когнитивной теории*. Данное изменение названия теории означает перенос акцента на мышление как часть научения.

Психологи третьего поколения американской теории социального научения особое внимание уделяют анализу структуры семьи и других социальных институтов как важнейших факторов развития поведения ребенка.

5.7. Социально-экологические системы

Самой распространенной на сегодняшний день моделью человеческого развития стала модель американского психолога У. Бронфенбреннера².

У. Бронфенбреннер пишет, что в американской психологии существует понятие «возрастная сегрегация», которое характеризует перемены, происходящие в последние годы в жизни детей и молодого поколения. Её проявления состоят в неспособности молодых людей найти место в жизни общества. Молодой человек чувствует себя не только оторванным от окружающих его людей и дел. Он испытывает, определенную враждебность к ним. Ему хотелось бы заниматься собственным делом, но часто он не знает точно, какое это дело и как им надо заниматься. Если же молодой человек и находит это дело, практическая работа не приносит удовлетворения, и интерес к ней быстро угасает. В американской психологии этот факт оторванности молодых людей от общества и настоящего дела получил название *отчуждения*. Причину появления отчуждения американские психологи ищут в особенностях современной семьи. У. Бронфенбреннер отмечает, что большинство женщин работает, а другие члены семьи не берут на себя обязанности по воспитанию ребенка в то время, когда матери работают. Как результат растет число разводов и все больше детей воспитывается без отца. Материальный уровень жизни в таких семьях низкий. Но не только в семьях бедняков происходит психологическое перена-

¹ Крайг Г. Психология развития.

² Бронфенбреннер Ури (1917–2005) — американский психолог, специалист в области детской психологии.

пряжение и неудачи. У. Бронфенбреннер пишет, что в домах более обеспеченных семей «может не быть крыс, но и им приходится также участвовать в крысиной борьбе за существование»¹.

Согласно его модели экологических систем, развитие человека — это динамический, идущий в двух направлениях *реципрокный* процесс. Растущий индивидуум активно реструктурирует свою многоуровневую жизненную среду и в то же время испытывает воздействие со стороны элементов этой среды и взаимосвязей между ними, а также со стороны более широкого окружения. По У. Бронфенбреннеру, экологическая среда развития ребенка состоит из четырех вложенных одна в другую систем, которые обычно изображают в виде концентрических колец (рисунок 1).



Рис. 1. Экологическая модель

Микросистема, или первый уровень модели, имеет отношение к занятиям, ролям и взаимодействиям индивидуума, его ближайшему окружению, такому как семья, детский сад или школа.

Мезосистема, или второй уровень, образуется взаимосвязями двух или более микросистем. Так, существенное влияние на развитие оказывают формальные и неформальные связи между семьей и школой или семьей, школой и группой сверстников. Например, постоянное общение родителей с учителями может положительно сказаться на успехах ребенка в школе. Аналогичным образом, внимательное отношение учителей к этому ребенку, скорее всего, благотворно скажется на его взаимодействиях с членами семьи.

Экзосистема, или третий уровень, имеет отношение к тем уровням социальной среды или общественным структурам, которые, находясь вне сферы непосредственного опыта индивидуума, тем не менее влияют на него. Например, места работы родителей или мест-

¹ Крайг Г. Психология развития.

ных органов здравоохранения или улучшения бытовых условий, и кончая неформальным окружением, таким как расширенная семья ребенка или друзья его родителей.

Макросистема. В отличие от других уровней, макросистема, или внешний уровень, не имеет отношения к определенному окружению, а включает в себя жизненные ценности, законы и традиции той культуры, в которой живет индивидуум.

Хотя вмешательства, поддерживающие и стимулирующие ход развития, могут осуществляться на всех четырех уровнях модели, У Бронфенбреннер полагает, что наиболее значительную роль они играют на уровне макросистемы. Это происходит потому, что макросистема обладает способностью воздействовать на все другие уровни.

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспособляется в современном мире, усваивает привычки, нормы современного общества; ребенок входит в общество, как «крыса в лабиринт», а взрослый должен провести его по этому лабиринту, чтобы в результате он стал похож на взрослого. Ребёнок рассматривается как существо, чуждое обществу¹.

Контрольные вопросы:

1. В чем отличие механистического подхода к научению от теорий социального научения?
2. Охарактеризуйте социальные системы экологической модели.
3. Какое влияние оказали ранние теории созревания (теория Аристотеля, Я. А. Коменского, Ч. Дарвина, Ж.-Ж. Руссо) на формирование концепций развития?
4. Охарактеризуйте сущность биогенетического направления психологических исследований.
5. По какому принципу построена социально-экологическая система развития?

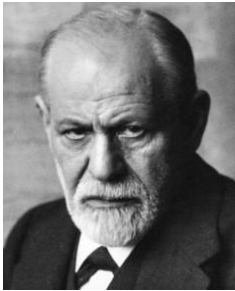
¹ Крайг Г. Психология развития. С. 23–27.

Тема 6. Проблема развития личности в онтогенезе в психоанализе

Учебные вопросы:

1. Динамическая концепция З. Фрейда.
2. Периодизация развития З. Фрейда.
3. Линии социализации в работах А. Фрейд.
4. Эпигенетическая концепция Э. Эриксона

6.1. Динамическая концепция З. Фрейда



Взгляды З. Фрейда¹ можно разделить на три области — метод лечения функциональных психических заболеваний, теория личности и теория общества, при этом стержнем всей системы были его взгляды на развитие и структуру личности. Компоненты структуры личности по З. Фрейду: ид (оно), эго (Я), супер-эго (супер Я).

Личность, по З. Фрейду, — это взаимодействие взаимно побуждающих и сдерживающих сил. В психоанализе изучается природа этих сил и структур, в соответствии с которыми это взаимодействие осуществляется. Динамика личности определяется действием инстинктов. Они состоят из четырех компонентов: побуждение; цель, т.е. достигнутое удовлетворение; объект, с помощью которого цель может быть достигнута; источник, в котором побуждение порождается. Одно из основных положений психоаналитического учения о развитии личности заключается в том, что сексуальность и есть основной человеческий мотив.

З. Фрейд описывал сексуальность очень широко. По его мнению, это все то, что доставляет телесное удовольствие. В детском возрасте сексуальные чувства еще общи и диффузны. Взрослой сек-

¹ Фрейд Зигмунд (1856–1939) — австрийский психолог, психиатр и невропатолог, создатель психоанализа. В 1873 году З. Фрейд поступил на медицинский факультет Венского университета. В эти годы он работал в физиологической лаборатории доктора Э. Брюке. Эта работа во многом определила будущую уверенность З. Фрейда в значении биологических основ психики, его внимание к сексуальным и физиологическим параметрам, определяющим бессознательные мотивы человека. Психоанализ З. Фрейда оказал существенное влияние на развитие психологической науки и психотерапии.

суальности предшествует инфантильная сексуальность, но она никогда не определяет полностью сексуальные переживания взрослого.

Сексуальные влечения, по З. Фрейду, носят амбивалентный характер. Существуют инстинкты жизни и смерти, следовательно, личности изначально свойственны конструктивные и деструктивные тенденции. По мнению Фрейда, развитие психики ребенка есть приспособление, адаптация его к окружающей среде, преимущественно враждебной.

Движущими силами психического развития являются врожденные и бессознательные инстинкты (или чувства, как у более поздних психоаналитиков). В соответствии со своей психосексуальной теорией З. Фрейд стадии психического развития человека сводит к стадиям преобразования и перемещения по разным эрогенным зонам либидозной энергии. *Эрогенные зоны* — это области тела, чувствительные к стимулу; будучи стимулированы, вызывают удовлетворение либидозных чувств. Каждая стадия развития имеет свою либидозную зону, возбуждение которой создает либидозное удовлетворение. Перемещение этих зон создает последовательность стадий психического развития.

Ребенок рождается с определенным запасом энергии — «либидо», которая лежит в основе сексуальных влечений человека. Весь процесс развития в детстве З. Фрейд укладывал в пять стадий: *оральная* (младенческий возраст), *анальная* (до 3 лет), *фаллическая* (от 3–5 лет), *латентная* (от 5–12 лет) и *генитальная* (12–18 лет). По мнению З. Фрейда, развитие психики ребенка есть приспособление, адаптация его к окружающей среде, преимущественно враждебной.

6.2. Периодизация развития З. Фрейда

З. Фрейд создал периодизацию психического развития, 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 З. Фрейд уделял большое внимание тому, каким именно способом происходит фиксация и нуждается ли человек при этом в посторонних объектах. Он выделил три этапа, включающих стадии развития.

Первый этап — *либидо-объект*. Для реализации либидо ребенку нужен посторонний объект. В течение года длится этот этап; стадия

развития — *оральная*, так как удовлетворение происходит при раздражении полости рта. З. Фрейд считал, что если ребенок не реализовал либидозные желания (не давали соску) на этой стадии развития, то происходит фиксация на этой стадии и развивается такая черта характера, как инфантильность, которая будет проявляться в зрелом возрасте. Как правило, зависимость может выражаться как в конформном, так и в негативном поведении.

Второй этап (*этап нарциссизма*) — *либидо-субъект*. Длительность этого этапа до начала полового созревания; удовлетворения своих инстинктов ребенку не нужен внешний объект. При фиксации на этом этапе появляются характерные черты эгоизма (ориентация на себя, стремление использовать окружающих для удовлетворения собственных нужд и желаний, эмоциональная отгороженность).

Этап нарциссизма З. Фрейд разделил на нескольких стадий. Первая стадия, *анальная*, при прохождении которой, примерно до 3 лет, ребенок овладевает навыками опрятности при совершении туалета, и у него начинает формироваться чувство собственности. Фиксация на этой стадии формирует анальный характер, который характеризуется упрямством, часто жестокостью, аккуратностью и бережливостью.

С 3 лет ребенок переходит на следующую, *фаллическую, стадию*, на которой дети начинают осознавать свои сексуальные различия, интересоваться своими гениталиями.

На этой стадии развития у мальчиков появляется «комплекс Эдипа — одна из важнейших концепций фрейдовского психоанализа. Объясняет становление индивида как социального (морального) субъекта и формирование высшей психической инстанции (Суперэго), в результате чего индивид делается личностью»¹. Версия в развитии девочек — комплекс Электры. Фиксация на этой стадии может спровоцировать такие черты характера, как агрессивность. 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. Ребенок научается подавлять свое чувство и ослаблять тревогу, стремясь идентифицировать себя с родителем одного с ним пола.

К 6 годам наступает *латентная стадия* в развитии сексуального влечения и напряженность спадает. Все свое внимание дети сосредотачивают на учебе, спорте и играх.

¹ Большой психологический словарь. С. 277.

Третий этап — *либидо-объект* — приходится на подростковый возраст. Стадия этого периода называется генитальной, так как для удовлетворения сексуального инстинкта человеку опять необходим партнер. Для разрядки либидозной энергии подросток ищет способы половой жизни, характерные для его пола и типа личности.

З. Фрейд придавал родителям большое значение в развитии личности ребенка; именно от них во многом зависит способ прохождения этих периодов психического развития, а травмы, полученные при общении с взрослым в первые годы жизни, становятся причиной психических и социальных отклонений в поведении, которые могут проявиться позднее.

Теория З. Фрейда была бесспорным прорывом в науке о бессознательном. Значение концепции З. Фрейда для развития психологии состоит в том, что создана динамическая концепция развития; введена мысль, что для психического развития человека основное значение имеет другой человек, а не предметы, которые его окружают.

6.3. Линии социализации в работах А. Фрейд

А. Фрейд (дочь З. Фрейда) развила классическую теорию и практику психоанализа. Личность она разделяет на ее устойчивые составные части: бессознательное или «Оно», «Я», «Сверх-Я», в соответствии с принципами классического психоанализа. На основании закона биполярности инстинктивная часть личности делится на сексуальную и агрессивную составляющие. Так, развитие сексуального инстинкта определяется, как и в классическом психоанализе, последовательностью либидозных фаз: оральная, анально-садистическая, фаллическая, латентная, генитальная (предпубертатная и пубертатная). Получив педагогическое образование, А. Фрейд использовала практику психоанализа в воспитании. К ее достижениям в науке следует отнести описание линий развития: линия развития кормления от младенческой стадии до разумных привычек питания взрослых; линия развития опрятности от первоначальной воспитательной программы взрослых до автоматического овладения функциями выделения; линия развития самостоятельности физической; отношение к старшим и т. п. Особое внимание она уделяет линии развития от инфантильной зависимости к переходу взрослой половой жизни.

А. Фрейд считала значимым не только выявление уровня развития, достигнутого по соответствующей линии, но и соотношение между всеми линиями развития. Результаты сравнительного анализа

дают возможность поставить диагноз и дать рекомендации для решения практических вопросов детского возраста. При этом она подчеркивала, что несоответствие, дисгармония между различными линиями не является патологическим явлением, так как рассогласованное в темпе развитие, наблюдавшееся у людей с самого раннего возраста, может быть лишь вариациями в пределах нормы. Хронологический возраст не должен рассматриваться как показатель развития. В качестве показателя развития следует рассматривать ступени от незрелости к зрелости. А. Фрейд объясняла, если рост происходит путем прогрессивного продвижения к более высокому уровню, то нормальное детское развитие идет скачками, не постепенно шаг за шагом, а вперед и снова назад с прогрессивными процессами в их постоянном чередовании. Дети в ходе своего развития делают как бы два шага вперед и один назад¹.

Заслуга А. Фрейд в том, что она одна из первых в детской психоаналитической традиции распространяет основные положения З. Фрейда на сферу сознания, изучая инстанцию «Я» личности; во-вторых, рассматривает детское развитие как процесс постепенной социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности. В работах А. Фрейд основные положения теории получили дальнейшее развитие.

6.4. Эпигенетическая концепция Э. Эриксона

Последователем идей А. Фрейд стал Э. Эриксон². Он создал психоаналитическую концепцию об отношениях «Я» и общества. Вместе с тем его концепция — это концепция детства. «Продолжительное детство делает из человека виртуоза в техническом и интеллектуальном смысле, но оно также оставляет в нем на всю жизнь след эмоциональной незрелости», — писал Э. Эриксон³. Он отказался признать в качестве основной детерминанты личности психосексуальное созревание, и в его концепции модель развития личности является психосоциальной. Концепция Э. Эриксона называется эпигенетической концепцией жизненного пути личности. Эпигенетический принцип используется при изучении эмбрионального развития. Согласно этому принципу все, что растет, имеет общий план. Исходя из общего

¹ Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое сообщество, 2013. С. 87–89.

² Эриксон Эрик Гомбургер (1902–1994) американский психолог, психотерапевт, один из основателей эго-психологии, ученик З. Фрейда.

³ Такман Б. У. Педагогическая психология. М.: Прогресс, 2002. С. 279.

плана, развиваются отдельные части, причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для преимущественного развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое. Эпигенетическая концепция в биологии подчеркивает роль внешних факторов в возникновении новых форм и структур и тем самым противостоит преформистским учениям.

С точки зрения Э. Эриксона, последовательность стадий — результат биологического созревания, но содержание развития определяется тем, что ожидает от человека общество, к которому принадлежит. По Э. Эриксону, любой человек может пройти все эти стадии, к какой бы культуре он не принадлежал, все зависит от того, какова продолжительность его жизни. Его концепцию нельзя рассматривать как теорию личности. По его мнению, это лишь ключ к построению такой теории.

Подход к структуре личности у Э. Эриксона такой же, как и у З. Фрейда. Для каждой стадии жизненного цикла, представленной в таблице 6, характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Общество определяет также содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Однако решение задачи, согласно Э. Эриксону, зависит как от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества, в котором этот индивид живет.

Таблица 6

Стадии жизненного пути по Э. Эриксону¹

Психосоциальная стадия	Период жизни	Характеристика
Доверие или недоверие	Младенчество	Удовлетворение основных нужд ведет к вере в себя и других людей, а также к появлению чувства веры и надежды
Независимость или стыд	Ребенок начинает ходить	Возможность самоконтроля приводит к появлению у ребенка чувства своей автономии, а не к сомнению относительно своей идентичности
Инициатива или чувство вины	Раннее детство	Возможность играть и исследовать приводит к тому, что ребенок учиться проявлять инициативу в каких-то пределах, а не чувствовать себя виновным из-за своего поведения

¹ Такман Б. У. Педагогическая психология. С. 288.

Психосоциальная стадия	Период жизни	Характеристика
Трудолюбие или чувство неполноценности	Школьный возраст	Возможность выполнять «рабочие» задания и добиваться при этом успеха дает ребенку ощущение себя как трудолюбивого человека, а не человека «хуже других»
Индивидуальность или потеря ориентации	Подростковый возраст	Возможность для самовыражения, выбора и принятия ведет к развитию у ребенка понимания себя, а не к ошибочному представлению о себе
Интимность или изоляция	Начало взросления	Принятие возможности быть открытым для чувств и разделять их с другими ведет к интимности и любви, а не к отделению и изоляции от других людей
Генеративность или стагнация	Зрелость	Выбор стать родителем или делать карьеру представляет собой генеративное чувство; поступать иначе означает стагнацию
Целостность личности или отчаяние	Старость	Принятие себя самого и своей жизни дает человеку чувство цельности и полноты развития, а не отвращения к жизни и отчаяния

Каждая стадия развития определяется той кризисной ситуацией, которая должна быть разрешена для дальнейшего беспрепятственного течения процесса развития. Кризис для Эриксона является «поворотным моментом или критическим периодом повышенной ранимости человека и его усилившегося потенциала»¹.

Первая стадия развития — *установление доверия ребенка к внешнему миру*. Наличие чувства доверия является основой формирования положительного самоощущения, поэтому мы можем «рассматривать существенное доверие как краеугольный камень для существования человека, полного жизни»². Вместе с доверием приходит возросшая психосоциальная сила и зарождение чувств, которые разовьются позднее, — веры, надежды и оптимизма. Если всего этого ребенок не получает от взрослого, то он не может овладеть новыми видами деятельности. Длится этот период до 1 года.

Вторая стадия — *дать ребенку почувствовать себя самостоятельным*. Для этой стадии характерно противоречие между продолжающейся зависимостью ребенка и развивающейся автономией. Ребенок начинает осознавать себя активно действующим существом. Он посте-

¹ Такман Б. У. Педагогическая психология. С. 280.

² Там же.

ленно переходит от состояния полной зависимости от взрослых к относительной самостоятельности. Если же ребенок сталкивается с неодобрением своего поведения, запретами, негативным к нему отношением, у него появляются сомнения в самой возможности что-либо сделать самостоятельно. Продолжительность этой стадии от 1 до 3 лет.

Третья стадия начинается с *развертывания конфликта между инициативой и чувством вины*. У ребенка в начале этой стадии появляются первые представления о том, каким он может стать человеком. Он ставит перед собой определенные задачи и пытается их решить. Для него характерна энергичная познавательная деятельность, на основе которой развивается чувство уверенности в себе и своих возможностях свободы движений, развития языка и воображения, а также способности мечтать. Поэтому так важна нормальная и адекватная реакция родителей и других взрослых людей на поддержку исследовательского поведения ребенка. Оказывая поддержку, родители помогают детям выйти из кризиса этой стадии с твердым чувством намерения, «мужеством, позволяющим намечать и преследовать достойные цели»¹, которому не мешают чувство вины и запреты. Главная опасность развития на этой стадии — появление у ребенка чувства вины за совершенные им действия. Возрастные границы — от 3 до 6 лет.

Четвертая стадия приходится на первые школьные годы (6–12 лет): *трудолюбие или чувство неполноценности*. На этой стадии ребенок психологически готов научиться выполнять задание, обязанности и быть дисциплинированным. На этом этапе у него складывается чувство трудолюбия и способность к самовыражению. Если он все время не успевает, у него постоянно что-то не получается, уверенность в себе падает, развивается чувство неполноценности.

Основная трудность пятой стадии состоит в конфликте между формирующимся чувством *идентичности и ролевой неполноценности*. Главная задача подросткового периода, на который приходится эта стадия — поиск ответа на вопросы «Кто Я?» и «Каков мой дальнейший путь?». Главная опасность, которой должен избежать подросток, — это размывание чувства «Я». При этом подросток может либо избежать слишком тесных межличностных контактов, оказаться неспособным строить планы на будущее, либо оказаться неспособным найти в себе силы и сосредоточиться на чем-либо или с головой

¹ Такман Б. У. Педагогическая психология. С. 280.

уйти в работу, пренебрегая всем остальным. Сформировать идентичность — значит научиться идентифицировать себя со взрослым.

Шестая стадия — *начало зрелости: интимность или изоляция*. Поиск спутника жизни, желание тесного сотрудничества с другими, стремление к близким, дружеским связям с членами своей социальной группы.

Опасность этой стадии заключается в одиночестве, избегании конфликтов, требующих полной близости. Преодолеть эти негативные стороны идентичности помогает любовь. Появление зрелого чувства любви и установление творческой атмосферы сотрудничества в трудовой деятельности подготавливает переход на следующую стадию развития.

Седьмая стадия рассматривается как *центральная на взрослом этапе жизненного пути человека*. Развитие личности продолжается благодаря влиянию со стороны детей, которое подтверждает субъективное ощущение себя — быть нужным для других. Производительность и порождение (продолжение рода) как главные характеристики личности на этой стадии реализуются в заботе о воспитании нового поколения, в продуктивной трудовой деятельности и в творчестве. При складывающейся неблагоприятной ситуации развития появляется чрезмерная сосредоточенность на себе, которая приводит к косности и застою, к личностному опустошению. Такие люди часто рассматривают себя как свое собственное и единственное дитя. Если условия благоприятствуют такому развитию, то наступает физическая и психологическая инвалидность личности. Преодолеть формирование самопоглощения и личностного оскудения возможно при заботе о другом человеке, желании творить вещи, в которые вложена частица неповторимой индивидуальности.

Восьмая стадия — *сохранение цельной личности или отчаяние*. Эта стадия характеризуется достижением новой завершенной формы эго-идентичности. Только в человеке, который каким-то образом проявил заботу в отношении людей и вещей и приспособился к успехам и разочарованиям жизни, в родителе детей и создателе вещей и идей, постепенно созревает плод всех семи стадий — целостность личности.

Переход от одной формы эго-идентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Кризисы, по Э. Эриксону, — это не болезнь личности, не проявление невротического расстройства, а «поворот-

ные пункты», «моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой»¹.

Концепция Э. Эриксона подчеркивает историческую реальность, в которой «Я» развивается. Она касается динамики отношений между членами семьи и социокультурной реальностью; отвечает требованиям времени и того общества, которому он сам принадлежит. Эриксон расширил рамки своей теории, включив в нее, кроме детства, отрочества и юности, оставшийся отрезок жизни, вплоть до ее завершения.

З. Фрейд и Э. Эриксон разработали теории в русле психоаналитической традиции; теорию З. Фрейда можно назвать психосексуальной, а теория Э. Эриксона является, прежде всего, психосоциальной.

Контрольные вопросы:

1. Что является движущими силами психического развития в психоанализе?
2. Назовите этапы психического развития (З. Фрейд)?
3. Объясните процесс постепенной социализации (А. Фрейд).
4. Назовите специфические задачи для каждой стадии развития (Э. Эриксон).
5. Почему теория З. Фрейда называется психосексуальной, а теория Э. Эриксона — психосоциальной?

¹ Такман Б.У. Педагогическая психология. С. 281.

Тема 7. Развитие интеллекта в концепции Ж. Пиаже

Учебные вопросы:

1. Общие положения теории Ж. Пиаже.
2. Периодизация интеллектуального развития.
3. Эгоцентризм детского мышления
4. Развитие идей Ж. Пиаже в теории Л. Колберга.

7.1. Общие положения теории Ж. Пиаже



Когнитивные теории развития ведут начало из философской теории познания. Пересекаясь с биологией, теория познания смыкается с решением задачи адаптации индивида к окружающей социальной и предметной среде. Основная цель этого направления — выяснить, в какой последовательности разворачиваются познавательные структуры, обеспечивающие адаптацию.

Теоретические и эмпирические работы Ж. Пиаже¹, его идеи и концепции оказали значительное влияние на современные разработки в области философии² и методологического познания. Он считал, что интеллект, как и любая другая структура, не просто реагирует на раздражители, а скорее, растет, меняется и адаптируется к миру.

Описывая изменения в структуре интеллекта как его качественные преобразования, Ж. Пиаже использует деление потока жизни на стадии — отрезки времени, обладающие качественным сходством и отличием. Отличительным свойством стадий развития является то, что они сохраняют последовательность в развитии человека, как и в развитие цветка: *почка — бутон — цветок — плод*. Для Ж. Пиаже важна последовательность появления этих стадий, а не физический возраст человека, когда возникает поведение, соответствующее стадии. Пиаже отмечал, что интеллект одного и того же человека при решении им жизненных задач не обязательно работает на одном и том же уровне, т.е. в интеллекте отдельного человека есть как бы разные этажи, перемещение по которым связано с решением конкретных интеллектуальных задач.

¹ Пиаже Жан (1896–1980) — швейцарский психолог, основатель Женевской школы генетической психологии.

² Большой психологический словарь. С. 469.

Ж. Пиаже свойственно рассматривать *интеллект как частное свойство живого*, которое приспосабливается к окружающей среде (*адаптируется*) и при этом сохраняет свои специфические свойства (*через организацию и самоорганизацию*). В функционировании интеллекта можно найти эти общие функции живого — *организационные и адаптационные*. Он выделил функциональные инварианты и подробно проанализировал их как *организацию, приспособление*, подразделяющееся на взаимосвязанные компоненты — *ассимиляцию и аккомодацию*.

Ассимиляция — это интерпретация нового опыта исходя из существующих ментальных структур без какого-либо их изменения.

Ассимиляция напоминает бихевиоральную концепцию обобщения стимула, в которой организм, после того как он научился реагировать на один стимул, отвечает таким же образом на другие стимулы, которые похожи на первоначальный. Такая тенденция усиливается, если результат реагирования на новый, но похожий стимул оказывается удовлетворительным. Как и в случае, когда организм реагировал на первоначальный стимул.

Аккомодация — это изменение существующих ментальных структур в целях объединения старого и нового опыта. Приобретая новый опыт, человек должен изменить существующую схему реагирования и создать новую, чтобы проявить адаптивную реакцию.

Ассимиляция и аккомодация — это процессы, которые позволяют человеку, расти и адаптироваться к окружающей его среде.

Ж. Пиаже изучает структуру интеллекта, отделяя ее от функции и содержания. Понятие структуры, функции и содержания интеллекта на протяжении многолетней работы уточнялись, обобщались, конкретизировались, но в целом не претерпели качественного изменения за время его научной работы.

Функция — это способ (каким образом), которым человек осуществляет познание содержания, это внешнее поведение, по нему можно судить об осуществлении функции, а структура — это представления исследователя о свойствах интеллекта.

Для обозначения ментальных структур Ж. Пиаже использовал термин «схема». *Схемы* — это способы обработки информации, меняющиеся по мере того, как человек растет и получает больше знаний. Существуют два типа схем: *сенсомоторные схемы*, или действия, и *когнитивные схемы*, которые больше напоминают понятия. Мы перестраиваем наши схемы для приспособления (*аккомодации*)

к новой информации и одновременно интегрируем (*ассимилируем*) новые знания в старые схемы.

Теория Ж. Пиаже — это теория развития, или теория изменений интеллекта со временем. Эти изменения происходят на стадиях, через которые дети проходят в своем развитии. Развитию интеллекта способствуют факторы развития.

Фактор *наследственности* оказывает влияние на темпы взросления человека. Однако взросление не вызывает развития интеллектуальных структур, а только определяет область возможностей, имеющих на какой-то конкретной стадии, т.е. определяет, может ли какая-то конкретная структура развиться на какой-то конкретной стадии. Появление структур зависит от следующих факторов.

Активный опыт, или действия ребенка, совершаемые в окружающей среде. Эти действия могут быть физическими или умственными, они могут быть связаны как с людьми, так и с предметами.

Следующим фактором развития Ж. Пиаже считает *социальное взаимодействие*, или обмен идеями между людьми. Есть идеи, которые невозможно соотнести с каким-то физическим предметом, их нельзя увидеть или услышать, например, идея свободы или справедливости.

Фактор *уравновешивания* координирует объединение предшествующих трех факторов и служит средством саморегулирования, которое дает человеку возможность обработать новую информацию посредством ассимиляции или аккомодации и идти к равновесию с окружающей средой.

Основой для развития увеличивающейся интеллектуальной способности ребенка является процесс уравновешивания. По мере того, как возникает новый опыт, у маленького ребенка появляется мотивация развивать новые схемы, чтобы справиться с ним посредством ассимиляции. «Файл с каталожными карточками» постоянно расширяется, причем каждый новый этап развития закладывает основу для последующего развития, упорядоченного и постепенного. Поскольку равновесие всегда устанавливается лишь на мгновение и каждая новая встреча со средой обитания нарушает его, процесс уравновешивания или стремления достичь равновесия служит в качестве постоянного мотиватора интеллектуального развития на протяжении всего детства. Эти четыре фактора объясняют не только непрерывность процессов развития, но и те резкие изменения, которые происходят при смене одного периода другим.

7.2. Периодизация интеллектуального развития

Стадии развития не являются абсолютными ни с точки зрения времени, ни с точки зрения их характеристик. Скорее всего, они представляют собой ряд тенденций, претворяемых в жизнь при помощи факторов развития.

Каждая из четырех стадий развития (таблица 7) характеризуется выполнением какой-то отличительной операции.

Таблица 7

Стадии развития¹

Стадия	Возраст	Характеристика
Сенсомоторная	0–2 года	Поведение, прежде всего, моторное, связанное со схемами действия, например, доставание или хватание предметов. Циркулярные реакции характеризуются обучением, благодаря повторению. Довербальное мышление заканчивается пониманием постоянства предметов
Дооперациональная	2–7 лет	Развитие языка и дологического мышления. Основное внимание направлено на собственную личность и собственные перспективы без способности изменить свою точку зрения. Не умеет обращаться операции
Конкретные операции	7–11 лет	Развитие способности применять логику на основе конкретного соответствия между событием и его объяснением. Развивается способность к сохранению
Формальные операции	11–15 лет	Структуры мышления достигают своего высочайшего уровня развития, давая возможность вести логические рассуждения. Ребенок может придумывать объяснения событий, рассматривая различные комбинации переменных величин

Сенсомоторная стадия (возраст от 0 до 2 лет). Основные направления развития на этой стадии связаны с постепенным развитием представлений у ребенка о *предмете* (вещах, находящихся вне его) и *причинности* (или связи между причиной и следствием). Ж. Пиаже делит эту стадию на шесть периодов; каждый из них характеризуется появлением все более сложного поведения, в котором иг-

¹ Такман Б. У. Педагогическая психология. С. 227.

рают роль связи между *чувствами* (зрительным, слуховым и осязательным) и фактическими движениями, или *моторным* поведением.

Главной на этой стадии является ассимиляционная деятельность или циркулярные реакции, посредством которых маленький ребенок пытается воспроизвести интересные события или продлить интересные зрительные образы. Вслед за непродолжительным *первым периодом*, длящимся около месяца после рождения, в течение которого младенец проявляет только рефлекторную деятельность, начинают появляться первые циркулярные реакции.

Появление *первичной циркулярной реакции* закрепляется в течение *второго периода*, который длится до 4 месяцев, через акцентирование ребенком на собственное тело и на манипуляцию с каким-либо предметом.

В *третьем периоде*, продолжающемся с 4-го по 8-й месяц жизни, появляется *вторичная циркулярная реакция*, связанная с продлением интересных для ребенка зрительных образов. Например, младенец выбрасывает игрушку из колыбельки, а взрослый ее поднимает и отдает ребенку. Ребенок тут же снова выбрасывает ее. Вся эта последовательность повторяется снова и снова, пока не становится утомительной для ее участников.

Четвертый период характеризуется *координацией схем мышления и проявлением намеренности действий* (возраст от 8 до 12 месяцев).

В *пятом периоде* появляются *третичные циркулярные реакции*, отражающие изобретательность новых средств для достижения поставленной цели (возраст от 12 до 18 месяцев). Например, ребенок может уронить резиновый предмет, а затем ждать, чтобы он отскочил.

Завершает сенсомоторную стадию *шестой период*, длящийся до 24 месяцев, в течение которого ребенок начинает учиться говорить и приобретает способность мысленно представлять себе предметы и события, думая о них. Результатом сенсорно-моторной стадии становится появление мыслительных схем, дающих возможность осознать, что у предметов есть постоянство, даже когда их не видно и не слышно. С появлением способности хранить идеи постоянство предметов становится реальностью. Наличие мысли дает возможность осознания причинно-следственной связи.

Стадия дооперационального мышления (возраст от 2 до 7 лет). Одной из основных особенностей дооперационального мышления является *эгоцентризм* — это озабоченность ребенка самим собой и своей собственной точкой зрения. *Эгоцентризм* — это цен-

тральная особенность мышления, скрытая умственная позиция. *Эгоцентризм* — это фактор, действующий с целью ограничения развития, причем он может проявляться в определенном виде на каждой стадии. На сенсорно-моторной стадии ребенок эгоцентричен в том, что неспособен отличить себя в качестве объекта от других объектов. На дооперациональной стадии он неспособен отделить свою точку зрения от чужой. Эта тенденция уменьшается по мере того, как ребенок проходит через эту стадию.

Ребенок, находящийся на дооперациональной стадии, получив зрительный стимул, стремится сфокусировать или *центрировать* свое внимание только на каком-нибудь одном аспекте или свойстве стимула на данный момент.

На дооперациональной стадии ребенку присуще *нетрансформационное рассуждение*, при котором невозможно логическое мышление. Причина здесь в том, что ребенок не концентрирует свое внимание на *трансформации* предмета, происходящей с ним на пути от начального к конечному состоянию. Например, когда четырехлетним детям показывали стакан воды, которую затем выливали в другой стакан, спрятанный за экраном, многие из них правильно понимали, что в этом невидимом стакане столько же воды, сколько ее было в первом стакане. Однако, когда воду выливали в меньший стакан, который дети могли видеть, все они говорили, что во втором, более низком стакане, воды меньше, чем в первом¹.

Одной из характеристик интеллекта является способность поворачивать мысль в обратном направлении или следовать за линией рассуждения вспять, к той точке отсчета, где оно началось. Для ребенка, который находится на дооперациональной стадии развития, мышление *необратимо*. Если что-то изменилось, то это уже «новая» вещь, отличная от оригинала. Потому что в своих суждениях о предметах он исходит только от их восприятия или внешнего вида.

Выдвинутые Ж. Пиаже четыре понятия — *эгоцентризм, центрирование, нетрансформационное мышление и необратимость* — тесно связаны друг с другом; ребенок сможет их преодолеть и перейти к обратимому мышлению, когда зрелость и опыт объединятся.

Стадия конкретных операций (возраст от 7 до 11 лет). На этой стадии у ребенка развивается способность к логическим операциям или мышлению, характеризуемому мысленными действиями или усвоен-

¹ Такман Б. У. Педагогическая психология. С. 232.

ными мыслями, которые могут быть обращены вспять и, следовательно, дают ребенку возможность перехода к логическим операциям.

- Ж. Пиаже описывал логические операции с четырех позиций:
- являются действиями, которые можно выполнить в голове;
 - операции обратимы;
 - приобретают некоторую неизменность, или сохранение;
 - являются частью одной системы.

Несмотря на то, что конкретно-операциональное мышление является более прогрессивным и логическим, чем дооперациональное, у него все же есть ограничения. Во-первых, его логику можно применять только к реальным предметам. Во-вторых, его логику нельзя применять столь успешно для решения гипотетических или абстрактных проблем.

Стадия формальных операций (возраст от 11 до 15 лет и старше). Дети, достигшие этой стадии, способны рассуждать логически, используя для этого абстрактные схемы, а также могут использовать эту способность рассуждений для решения научных проблем. Как отмечают Б. Инелдер (1958) и Ж. Пиаже (1972), схемы, существующие в мышлении на стадии формальных операций, дают возможность учащимся заниматься *гипотетическим дедуктивным* рассуждением, т.е. выдвигать аргументацию, в которой конкретные заключения или выводы делаются на основе ряда общих предпосылок; *научно-индуктивным* рассуждением, т.е. приводить аргументы, в которых общие выводы извлекаются из ряда конкретных фактов, и *комбинаторным* рассуждением (рассуждением, в котором в одно и то же время принимает участие целый ряд переменных)¹.

7.3. Эгоцентризм детского мышления

Общая задача, стоящая перед Ж. Пиаже, была направлена на раскрытие психических механизмов целостных логических структур, но сначала он выделил и исследовал более частную проблему — изучил скрытые умственные тенденции, придающие качественное своеобразие детскому мышлению, и наметил механизмы их возникновения и смены.

Рассмотрим факты, установленные Ж. Пиаже с помощью клинического метода в его ранних исследованиях содержания и формы детской мысли. Важнейшие из них: 1) открытие эгоцентрического характера детской речи; 2) качественные особенности детской логи-

¹ Такман Б. У. Педагогическая психология.

ки; 3) своеобразные по своему содержанию представления ребенка о мире. Однако основное достижение Ж. Пиаже — открытие эгоцентризма ребенка. Эгоцентризм — это центральная особенность мышления, скрытая умственная позиция.

В исследованиях детских представлений о мире и физической причинности Ж. Пиаже показал, что ребенок на определенной ступени развития в большинстве случаев рассматривает предметы такими, какими их дает непосредственное восприятие, т.е. он не видит вещи в их внутренних отношениях. Ребенок думает, например, что луна следует за ним во время его прогулок, останавливается, бежит за ним, когда он убегает. Ж. Пиаже назвал это явление «реализмом». Такой реализм мешает ребенку рассматривать вещи независимо от субъекта, в их внутренней взаимосвязи. Свое мгновенное восприятие ребенок считает абсолютно истинным. Это происходит потому, что дети не отделяют своего «Я» от окружающего мира, от вещей. Ж. Пиаже подчеркивает, что эту «реалистическую» позицию ребенка по отношению к вещам нужно отличать от объективной. Основное условие объективности, по его мнению, — полное осознание бесчисленных вторжений «Я» в каждодневную мысль, осознание многих иллюзий, возникающих в результате этого вторжения (иллюзии чувства, языка, точки зрения, ценности и т. д.). По своему содержанию детская мысль, сначала полностью не отделяющая субъект от объекта и потому «реалистическая», развивается по направлению к объективности, *реципрокности* (взаимность) и *релятивности* (относительность). Ж. Пиаже считал, что постепенная диссоциация, разделение субъекта и объекта осуществляется вследствие преодоления ребенком собственного эгоцентризма.

Первое направление *децентрации* детской мысли — от «реализма» к объективности. Сначала, на ранних ступенях развития, каждое представление о мире для ребенка истинно; для него мысль и вещь почти не различаются. У ребенка знаки начинают свое существование, будучи первоначально частью вещей. Постепенно, благодаря деятельности интеллекта, они отделяются от них. Тогда он начинает рассматривать свое представление о вещах как относительное для данной точки зрения.

Детские представления развиваются, проходя ряд этапов: *партиципации* (сопричастия), *анимизма* (всеобщего одушевления), *артифизма* (понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека), на которых эгоцентрические отношения между «Я» и миром

постепенно редуцируются. В процессе развития ребенок постепенно начинает занимать позицию, позволяющую ему отличать то, что исходит от субъекта, и видеть отражение внешней реальности в субъективных представлениях. Субъект, который игнорирует свое «Я», считает Ж. Пиаже, неизбежно вкладывает в вещи свои предрассудки, непосредственные суждения и даже восприятие. Объективный интеллект, ум, осознающий субъективное «Я», позволяет субъекту отличать факт от интерпретации. Только путем постепенной дифференциации внутренний мир выделяется и противопоставляется внешнему.

Вслед за открытием эгоцентризма детского мышления Ж. Пиаже описал феномен *эгоцентрической речи*. В его понимании язык не формирует мышление, а лишь отражает его. Пиаже видит в нем только проявление того, что он называл «общей символической функцией» (по словам Л. С. Выготского, мышление не «отражается», но «совершается» в слове).

Ж. Пиаже считал, что детская речь эгоцентрична потому, что ребенок говорит лишь «со своей точки зрения» и, самое главное, он не пытается встать на точку зрения собеседника. Он не испытывает желания воздействовать на собеседника и действительно сообщить ему что-либо. Эгоцентрическая речь, выражающая «логику чувств» и адресованная ребенком самому себе, постепенно отомрет, уступив место речи, адресованной другим и выполняющей коммуникативную функцию.

Л. С. Выготский критически отнесся к теории Ж. Пиаже. Он считал, что эгоцентрическая речь выступает одним из этапов формирования мышления и речи. В ходе психического развития эгоцентрическая речь не исчезает, а превращается во внутреннюю речь. *Эгоцентризм* не является изначально предопределенным состоянием, а лишь характеризует особенности одного из этапов развития высших психических функций.

7.4. Развитие идей Ж. Пиаже в теории Л. Колберга

Ж. Пиаже особое внимание уделял моральному развитию (таблица 8), или развитию морального суждения человека. Это относится к представлениям, которые сложились у детей о приобретенных правилах.

Стадии моральных суждений по Ж. Пиаже

Стадия	Правила	Оценка происшествий	Ложь	Справедливость
Моральный реализм (от 2 до 7 лет)	В игре играют отдельно от других детей, нет ни сотрудничества, ни социального взаимодействия	Намерения не учитываются. Дети не принимают взглядов других. Суждения выносятся, исходя из следствий того, что сделано	Наказание — критерий в случае лжи. Нет наказания — значит, не было лжи. Лгать — плохо себя вести	Подчинение авторитету взрослых. Произвольное, искипительное наказание считается справедливым
Обоюдность (от 7 до 11 лет)	Правила соблюдаются, хотя у детей мало согласия относительно того, каковы эти правила	Дети начинают учитывать намерения и принимать взгляды других людей	Ложь — значит неправда. Ненаказанная неправда остается ложью	Справедливость основана на взаимности. Равенство важнее, чем авторитет.
Автономность (после 11–12 лет)	Правила известны всем; есть согласие относительно того, каковы эти правила; правила можно изменить, если все договорятся; правила представляют интерес сами по себе		Является ли ложное высказывание ложью, зависит от намерения сказавшего. Правдивость рассматривается как необходимое для сотрудничества качество	Равенство с беспристрастностью. Взаимность учитывает намерения и обстоятельства

*Л. Колберг*¹ взял у Ж. Пиаже идеи развития представления о справедливости у детей и уточнил, развил направление моральных суждений на стадиях моральной аргументации (таблица 9).

¹ Колберг Лоуренс (1927–1987) — американский психолог, ученик Ж. Пиаже, автор концепции морального развития.

Стадии моральной аргументации по Л. Колбергу¹

Стадии	Моральная аргументация
Уровень I: Преконвенциональная моральная аргументация (гедонистический).	
Основа для вынесения суждения: правила и личные нужды	
Стадия 1 (моральная оценка в самом индивиде)	Ориентация на наказание — послушание. Правилам подчиняются, чтобы избежать наказания. О том, «хорошие» поступки или «плохие», судят по их физическим последствиям
Стадия 2 (инструментальные цели)	Ориентация на личное вознаграждение. «Правильный» или «неправильный» поступок определяется личными нуждами. За услугу платят услугой по принципу: «Сделайте мне что-нибудь хорошее, и я сделаю что-нибудь хорошее для вас»
Уровень II: Конвенциональная моральная аргументация (прагматический, ролевой конформизм).	
Основа для вынесения суждения: традиционные ценности, одобрение других людей, лояльность, ожидание, законы общества	
Стадия 3 (интерперсональные отношения)	Ориентация на то, чтобы быть «хорошим человеком». «Хорошее» определяется тем, что другие одобряют или то, что им приятно
Стадия 4 (право и порядок)	Ориентация на закон и порядок. Законы абсолютны, надо уважать и поддерживать порядок в обществе и власть
Уровень III: Постконвенциональная моральная аргументация (самодостаточность, автономия морали).	
Основа для вынесения суждения: социальные стандарты, индивидуальные права, совесть, человеческое достоинство	
Стадия 5 (социальный договор)	Ориентация на «общественный договор» «Хорошее» определяется согласованными обществом и взаимно приемлемыми стандартами прав личности
Стадия 6 (общие этические принципы)	Ориентация на универсальные этические принципы. «Хорошее» — дело универсальных стандартов, основанных на абстрактных представлениях о человеческом достоинстве, справедливости и честности

Первый уровень стадий морального развития можно соотнести со стадией морального реализма в теории Ж. Пиаже. Он является типичным для детей, вступивших в дооперациональную стадию. Для них характерны суждения о том, что правильно и неправильно, основанные на

¹ Такман Б. У. Педагогическая психология.

их эгоцентричности или полном сосредоточении на своих собственных интересах. Хорошо для них то, что позволяет избежать наказания.

На втором уровне морального развития дети приходят к конвенциональной морали. *Конвенциональная мораль* — это приверженность традиционным ценностям, закону и порядку, лояльность по отношению к другим людям и обществу в целом.

Для многих людей этот уровень является пределом морального развития. Он примерно соответствует стадии обоюдности в теории Ж. Пиаже. На *конвенциональной стадии* люди исходят не только из своей личной выгоды, а также учитывают, как их действия повлияют на других людей. Они считают, что законы важны, а их мнениям и поступкам необходимо одобрение.

Третий уровень морального развития достигается не раньше, чем в старших классах, да и то не всеми. Этот уровень характеризуется более абстрактным, принципиальным и индивидуальным представлением о правилах и морали. Он соответствует стадии автономии в теории Ж. Пиаже.

Значение теории Л. Колберга состоит в том, что он определил дополнительные стадии, раскрытие которых продолжается в юности и зрелости. Он предположил, что дети достаточно часто предаются независимому мышлению и, в конце концов, начнут формулировать концепции прав, ценностей и принципов, в соответствии с которыми будут оценивать существующий социальный порядок.

В рассмотренных теориях зарубежных биогенетических и социогенетических концепций психического развития ребенка были определены позиции в отношении проблемы обучения и развития. Д. Б. Эльконин отмечал, что психологии развития известны три основных концепции обучения и развития: Э. Торндайка, Ж. Пиаже и Л. С. Выготского. Э. Торндайк считал, что процесс развития тождественен обучению. В теории Ж. Пиаже обучение должно следовать за развитием. В концепции Л. С. Выготского обучение ведет за собой развитие.

Перечисленные концепции по-своему правильны, но при их оценке все зависит от того, что понимается под обучением¹.

По Э. Торндайку, обучение — это процесс приобретения навыков. Такая форма обучения существует, а навыки — в широком их понимании — внутренне связаны с развитием психики, составляя в некотором смысле его базис, устоявшийся итог².

¹ Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.

² Там же.

У Ж. Пиаже, психическое развитие — это, прежде всего, развитие интеллекта как перехода от одних стадий к другим. Сам интеллект — особый механизм адаптации ребенка к среде. В основе этого механизма лежит *ассимиляция и аккомодация*. Их равновесие является целью развития интеллекта, которое имеет собственные внутренние закономерности. Именно им должно быть подчинено обучение. Если интеллект у ребенка недостаточно развит, то с этим ничего поделать нельзя. Поэтому обучение может быть эффективным лишь тогда, когда оно следует за развитием (правда, оно порой может разве что сдвинуть его стадии чуть-чуть вниз)¹.

Контрольные вопросы:

1. Почему интеллект в теории Ж. Пиаже рассматривается как частное свойство живого?
2. Как происходит адаптация интеллекта?
3. Назовите факторы интеллектуального развития.
4. Дайте характеристику стадиям интеллектуального развития.
5. Охарактеризуйте стадии моральной аргументации Л. Колберга.

¹ Там же.

Тема 8. Подходы к психическому развитию в российской психологии

Учебные вопросы:

1. Взгляды российских психологов на проблему психологии развития в начале XX века.
2. Деятельностный подход к развитию в советской психологии.
3. Концепция психического развития Д.Б. Эльконина.
4. Планомерное формирование умственных действий.
5. Коммуникативная деятельность.

8.1. Взгляды российских психологов на проблему психологии развития в начале XX века

Одной из важнейших для отечественной психологии развития стала проблема движущих сил развития и факторов. В начале XX века совместная работа А. Ф. Лазурского¹ с известным психологом и философом С. Л. Франком² привела его к идее о двух сферах душевной деятельности — *эндопсихической* (внутренней) и *экзопсихической* (внешней). Утверждалось, что *эндопсихическая* сфера основана на врожденных свойствах человека и определяет наклонности, способности, темперамент, характер и другие прирожденные стороны личности. *Экзопсихическая* сфера формируется в процессе жизни, в ее основе лежит система отношений человека с окружающим миром, с людьми, указывая на то, как человек относится к основным категориям окружающей действительности. Введение категории отношения было шагом вперед по сравнению с механистическим представлением, согласно которому воздействия среды на организм происходят по типу толчков. Исходя из уровня развития эндо- и экзогенных факторов А. Ф. Лазурский разработал первую типологию разных типов отклонений в процессе развития ребенка.

М. Я. Басов³ в своих работах обосновывал необходимость объективного исследования психической деятельности, а не поведения в понимании бихевиористов и рефлексологов. Для обозначения свое-

¹ Лазурский Александр Федорович (1874–1917) — русский врач, психолог, ученик М. И. Бехтерева.

² Франк Семен Людвигович (1877–1950) — русский философ и религиозный мыслитель.

³ Басов Михаил Яковлевич (1892–1931) — выдающийся советский психолог, ученик А. Ф. Лазурского.

го понимания поведения, включавшего в качестве необходимой составной части переживания, М. Я. Басов одним из первых вводит в психологию термин «*деятельность*», пытаясь рассматривать ее в социально-культурной и исторической обусловленности. Известен также своими исследованиями в области детской психологии и педологии, где использовал различные варианты объективного наблюдения и естественного эксперимента¹.

Исследования, проводившиеся в 20–30-х годах XX века смогли преодолеть ограниченность первых взглядов на роль биологических и социальных факторов, поставив в качестве основного вопроса поиск механизма, позволяющего изменять и направлять психическое развитие. Формирование нового взгляда на наследственность и среду принадлежит М. Я. Басову.

Он считал, что в процессе развития психики человек не только адаптируется к среде, но и приспосабливает ее к себе, т.е. «человек как активный деятель в окружающей среде...»². На основании этого положения М. Я. Басов сделал вывод, что следует разграничить психическое и физическое развитие, так как это разные процессы и они подчиняются разным законам.

Так, развитие организма определяется механизмом, биологически фиксированным в нем самом. Несмотря на это, среда оказывает влияние на развитие; источник закономерностей находится не в ней, а в организме. Если рассматривать развитие человека как деятеля в среде, то в этом случае развитие определяется окружающим социумом. В зависимости от условий развитие может принимать разнообразные, часто совершенно не похожие друг на друга формы. Смысл данного развития состоит в том, что человек действительно проникает в среду и воздействует на нее путем активного ее познания. Поэтому путь развития человека имеет только биологические ограничения во времени (время жизни человека) и по содержанию, так как каждый индивид наделен определенными, только ему присущими качествами. М. Я. Басов под этими ограничениями понимал, прежде всего, способности человека, а также его отклонение от нормы и дефекты. Он говорил, что слепой человек не может быть художником, а человек, не способный к точным наукам, — математиком³.

¹ Большой психологический словарь. С. 62.

² Выготский Л. С. Психология развития человека. С. 329.

³ Марцинковская Т. Д. История детской психологии. С. 240–241.

На основе анализа этапов формирования деятельности человека М. Я. Басов создал функциональную периодизацию ее развития у детей.

I уровень – это *простая временная цепь актов*, в которой каждый акт вызывается отдельным стимулом, не связанным с другими. Например, в детской игре на стадии манипулирования дети могут переходить от одного предмета к другому и так по очереди ко всем предметам, которые попадают на глаза.

II уровень – это *ассоциативно-детерминированная деятельность*, в которой каждое последующее звено связано по ассоциации с предыдущим. Например, игра, в которой ребенок начинает купать куклу, затем в этой же воде стирать, забывая о кукле, а затем пускать мыльные пузыри, забывая о стирке. Начало и конец этой деятельности совсем не связаны друг с другом, однако они имеют ассоциативную связь.

III уровень — это *апперцептивно-детерминированная деятельность*, характеризующаяся устремленностью к определенной цели и плановностью течения. Например, сюжетная игра и игра с правилами, когда дети не отвлекаются от цели даже при наличии непосредственных стимулов, уводящих их от задачи¹.

М. Я. Басов впервые в истории отечественной психологии ввел термин «деятельность». Он обосновал идею культурной детерминации этой деятельности — наука есть продукт истории культуры и не может быть выведена ни из адаптации организма к среде, ни из свойств индивидуального сознания.

В теории М. Я. Басова были заложены новые подходы к развитию, которое определяется не только наследственностью, но и искусственно созданной средой, объединяющей, в частности, «науку, технику, искусство, религию и всю общественную организацию людей»². М. Я. Басов не смог объяснить механизм развития, но его идеи в области развития психики способствовали открытию Л. С. Выготского.

Изучение механизма, который изменяет психику ребенка, приводя к появлению специфических для человека высших психических функций, было предпринято Л. С. Выготским. Таким механизмом он считал *интериоризацию*, прежде всего, *интериоризацию* знаков (искусственно созданных человечеством стимулов — средств, предназначенных для управления своим и чужим поведением). При этом знаки, будучи продуктом общественного развития, несут на себе отпечаток культуры этого социума, в котором растет ребенок. Дети

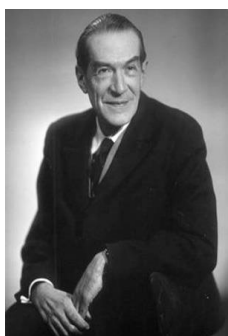
¹ Марцинковская Т. Д. История детской психологии. С. 241.

² Там же. С. 242.

усваивают знаки в процессе общения и начинают использовать их для управления своей внутренней психической жизнью. Благодаря *интериоризации* знаков у детей формируется *знаковая функция сознания*, происходит становление таких собственно человеческих психических процессов, как логическое мышление, воля, речь.

Таким образом, в отечественной психологии развития психика рассматривалась преимущественно в плане присвоения ценностей окружающего. При этом происходит не только социализация ребенка, но и формирование его душевной жизни, ведущей в которой становятся не биологические, а социокультурные потребности. Поэтому среда является не только фактором или условием развития, но и его источником, так как элементы среды, с которыми взаимодействует человек, и составляет основу его внутреннего мира. *Интериоризация* признается ведущим механизмом психического развития.

8.2. Деятельностный подход к развитию в советской психологии



Положение о деятельности как условии и способе формирования психики стало важным методологическим принципом исследования развития психики в онтогенезе и позволило направить усилия на поиск тех форм деятельности, в которых на разных возрастных ступенях осуществляется жизнь ребенка и которые служат условием развития всей его психики.

А. Н. Леонтьев¹ считал, как и Л. С. Выготский, что детство имеет конкретно-исторический характер и его развитие происходит в ходе общественной истории. Каждая историческая эпоха представляет для ребенка возможность быть включенным в отношения взрослых, причем закономерности психического развития ребенка будут подвержены историческим изменениям. В трудах А. Н. Леонтьева прослеживается мысль о необходимости изучения процесса преобразования внешней совместной деятельности ребенка в индивидуальную, что имеет значение для понимания развития психики ребенка. Индивидуальная деятельность должна регулироваться внутренними образованиями, поэтому А. Н. Леонтьев настаивает на изучении *интериоризации*.

¹ Леонтьев Алексей Николаевич (1903–1979) — советский психолог, один из основателей психологической теории деятельности.

Необходимость изучения механизма интериоризации обосновывается тем, что через присвоение¹ ребенком достижений культуры, представляющих перед ним в форме внешних предметов и внешних символов, происходит психическое развитие, хотя положение ребенка в системе общественных отношений не определяет психического развития. Формирование психики ребенка обуславливает ведущая деятельность, на основании которой появляются психические новообразования, свойственные данному возрасту.

Самостоятельно выработать и осуществить эту деятельность из-за возрастных особенностей ребенок не может. Она всегда должна строиться окружающими людьми во взаимодействии и общении с ребенком, т.е. во внешней совместной деятельности, в которой развернуто представлены действия. Выполнение действий дает возможность ребенку присвоить связанные с ними значения. Это присвоение состоит в переходе от развернутых во вне действий к действиям в вербальном плане, а затем постепенной *интериоризации* последних. В результате действия переходят во внутренний план свернутых умственных операций, умственных актов. В последующем самостоятельное продвижение мысли ребенка возможно лишь на основе уже *интериоризованного* исторического опыта.

Рассматривая развитие как процесс самодвижения, имеющий спонтанный характер и внутренние законы, А. Н. Леонтьев считал, что основополагающим внутренним противоречием психического развития ребенка является противоречие между необходимостью и потребностью осуществления какой-либо деятельности и отсутствием тех мотивов, целей, действий и операций, посредством которых она может быть ребенком многосторонне и целно реализована. Разрешение этого противоречия возможно при условии самостоятельного выполнения деятельности средствами другой, сходной деятельности. В процессе ее осуществления эта деятельность создает свои собственные средства и тем самым развивается сама, а на основе ее выполнения у ребенка развиваются соответствующие способности.

Каждому возрастному этапу соответствует определенный (ведущий) тип деятельности. *Ведущая деятельность* характеризуется тем, что в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы

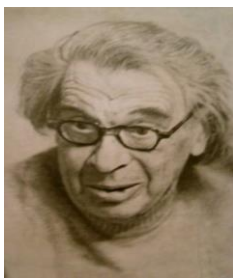
¹ Присвоение — воспроизведение исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей, способов поведения.

и происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии ее развития.

Содержание и форма ведущей деятельности зависит от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка. В современных общественно-исторических условиях, когда во многих странах дети охвачены единой системой общественного воспитания, ведущими в развитии ребенка становятся такие виды деятельности: *эмоционально-непосредственное общение младенца с взрослыми; орудийно-предметная деятельность ребенка раннего возраста; сюжетно-ролевая игра дошкольника; учебная деятельность в младшем школьном возрасте; интимно-личностное общение подростков; профессионально-учебная деятельность в ранней юности.*

Смена ведущих типов деятельности подготавливается длительно и связана с возникновением новых мотивов, которые формируются внутри ведущей деятельности, предшествующей данной стадии развития, и которые побуждают ребенка к изменению положения, занимаемого им в системе отношений с другими людьми.

8.3. Концепция психического развития Д. Б. Эльконина



Теория Д. Б. Эльконина¹ о психологическом развитии ребенка основана на фундаментальных принципах:

1. *Принцип развития и историзма.* Д. Б. Эльконин говорил: «Существуют только законы изменения, законы возникновения нового...».

2. *Принцип деятельности.* Деятельность понималась Д. Б. Эльconiным как «воссоздание имеющихся форм, построение новых и преодоление ставших форм, и, в первую очередь, своего поведения...».

3. *Принцип понимания детского развития как изменение форм общности детей и взрослых.* По сути, «развивается не индивид-ребенок, а детско-взрослая взаимность»².

Подход Д. Б. Эльконина к общей природе и источникам психического развития ребенка состоит в следующем: 1) все виды детской деятельности общественны по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребенок с момента рождения и с первых стадий

¹ Эльконин Даниил Борисович (1904–1984) — советский психолог, автор теории периодизации психического развития в онтогенезе.

² Эльконин Д. Б. Детская психология. С. 5–6.

своего развития является общественным существом; 2) присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит деятельностный характер — ребенок не пассивен в этом процессе, не приспособливается к условиям своей жизни, а выступает как активный субъект их преобразования, воспроизводящий и создающий в себе человеческие способности.

«Ведущая деятельность, — по словам Д. Б. Эльконина, — имеет ряд особенностей. Во-первых, это такая деятельность, в которой наиболее полно представлены типичные для данного периода развития отношения ребенка и взрослых, а через это — его отношение к действительности. Во-вторых, ведущая деятельность связывает ребенка с теми элементами окружающей действительности, которые в данный период являются источниками психического развития. В-третьих, от ведущей деятельности в первую очередь зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения в личности ребенка. Наконец, в-четвертых, именно внутри ведущей деятельности происходит формирование или перестройка основных психических процессов»¹.

Все виды деятельности ребенка Д. Б. Эльконин разделил на две группы. Первая — группа коммуникативных видов деятельности, относящихся к генетически разным формам общения. В основе ее лежат отношения, развертывающиеся в системе *«ребенок — общественный взрослый»*. Вторая — группа предметных видов деятельности, относящихся к генетически разным формам предметной деятельности. В ее основе лежат отношения в системе *«ребенок — общественный предмет»*. По мнению Д. Б. Эльконина, ход развития определяется движением от системы *«ребенок — общественный взрослый»* к системе *«ребенок — общественный предмет»*, т.е. сначала устанавливаются отношения со взрослым как носителем общественного опыта, а на этой основе осваиваются соответствующие виды деятельности.

Д. Б. Эльконин, развивая идеи, выдвинутые Л. С. Выготским, проанализировал содержательно-предметную сторону деятельности и сделал вывод *«об исторически возникшем расщеплении единого процесса усвоения общественного опыта на две взаимосвязанные стороны — усвоение мотивов и задач деятельности и усвоение операционально-технической стороны деятельности»*².

¹Эльконин Д. Б. Детская психология. С. 20.

² Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 9.

На основании этого вывода им был сформулирован *закон чередования*, периодичности разных типов деятельности: *за деятельностью одного типа, ориентацией в системе отношений, следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов*. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия. Они и становятся причиной развития.

Закон чередования, периодичности в детском развитии позволяет по-новому представить периоды (эпохи) в стадии онтогенеза психики:

1) *период (эпоху) раннего детства* Д. Б. Эльконин делит на две стадии: *младенчество* (с освоением мотивационно-потребностной сферы), открывающееся кризисом новорожденности, и *ранний возраст* (с освоением операционально-технической сферы) с кризисом мировоззрения 1-го года жизни;

2) *период детства* он делит на *дошкольный* (мотивационно-потребностная сфера) возраст, открывающийся кризисом отношений 3 лет, и *младший школьный* (операционально-техническая сфера) с его кризисом мировоззрения 7 лет;

3) *период отрочества* делится на *подростковый* возраст (мотивационно-потребностная сфера) с кризисом отношений 11–12 лет и *раннюю юность* (операционально-техническая сфера) с кризисом мировоззрения 15 лет.

Развивая идеи Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконин предложил рассматривать каждый психологический возраст на основе следующих критериев: *социальная ситуация развития, основной (ведущий) тип деятельности* ребенка в этот период, *основные новообразования возраста, кризисы* — переломные точки на кривой детского развития, отделяющие один возраст от другого. Можно сказать вслед за Л. С. Выготским: «Если бы кризисы не были открыты эмпирически, их нужно было бы выдумать теоретически»¹.

8.4. Планомерное формирование умственных действий

Идеи Л. С. Выготского об *интериоризации* были продолжены А. В. Запорожцем², П. Я. Гальпериным³ в 50-е годы XX столетия.

¹ Выготский Л. С. Лекции по педологии. С. 117.

² Запорожец Александр Владимирович (1905–1981) — советский психолог, ученик Л. С. Выготского. Занимался проблемой возникновения психики в филогенезе.

³ Гальперин Петр Яковлевич (1902–1988) — советский психолог, автор теории поэтапного формирования умственных действий.

А. В. Запорожец считал, что психические процессы являются разновидностями ориентировочных процессов. Так, восприятие — это ориентировка в свойствах и качествах предметов, мышление — ориентировка в их связях и отношениях, а эмоции — ориентировка в личностных смыслах. Он пришел к выводу о роли ориентировки как ведущей части действия при исследовании произвольных движений и их формирования у детей.

П. Я. Гальперин пришел к тем же выводам, что А. В. Запорожец. Он изучал развитие уже не внешней, но внутренней, умственной деятельности и считал, что из трех компонентов действия — ориентировки, исполнения и контроля — наибольшее значение имеет ориентировка. Правильно заданная ориентировочная основа дает возможность с первого раза выполнить действие безошибочно. Как и Б. Скиннер, П. Я. Гальперин пришел к выводу, что при ориентировке и контроле наибольшее значение имеет поэтапность и возможность внешнего контроля за ходом выполнения действия. В теории П. Я. Гальперина наряду с внешним контролем, в отличие от теории Б. Скиннера, происходила постепенная интериоризация действия и превращение его во внутреннее, умственное действие. Поэтому его теория получила название теории поэтапного формирования умственных действий.

Исследования развивающего обучения были продолжены В. В. Давыдовым¹, Н. Ф. Талызиной² и др.

8.5. Коммуникативная деятельность

*М. И. Лисина*³ разрабатывала проблемы психологии младенческого возраста и изучала генезис общения детей. Опираясь на психологическую теорию деятельности А. Н. Леонтьева, рассматривала общение как коммуникативную деятельность. М. И. Лисина считала потребность в общении самостоятельной и отличной от всех других видов потребностей. В качестве мотива деятельности общения выступает партнер по общению.

¹ Давыдов Василий Васильевич (1930–1998) — советский психолог и педагог, творчески развивал базисные идеи школы Л. С. Выготского, совместно с Д.Б. Элькониним построил теоретические и методологические основы новой научно-практической системы развивающего обучения.

² Талызина Нина Федоровна (1923–2018) — советский и российский психолог и педагог. Внесла весомый вклад в разработку деятельностного подхода к обучению.

³ Лисина Майя Ивановна (1929–1984) — советский психолог.

Мотивы делятся на три группы — познавательные, деловые и личностные. В качестве средств общения рассматриваются экспрессивно-мимические движения, предметные действия и речевые операции.

Каждая из выделенных форм общения характеризуется: 1) временем; 2) местом; 3) содержанием потребности; 4) ведущими мотивами; 5) средствами общения.

В периодизации развития общения выделяются следующие формы: 1) ситуативно-личностное общение ребенка с взрослым (первое полугодие жизни); 2) ситуативно-деловое общение (6 месяцев — 2 года); 3) внеситуативно-познавательное общение (3–5 лет); 4) внеситуативно-личностное общение (6–7 лет).

Контрольные вопросы:

1. Какой процесс был взят за основу в построении периодизации развития М. Я. Басовым?

2. Какой механизм развития стал ведущим механизмом психического развития в советской (русской) психологии?

3. Как взаимосвязаны социальная ситуация развития и ведущий вид деятельности?

4. На каких принципах основана теория Д. Б. Эльконина и в чем состоит подход к общей природе и источникам психического развития?

5. Какие формы общения выделяются в периодизации развития общения М. И. Лисиной?

Тема 9. Культурно-исторический подход в психологии развития и возрастной психологии

Учебные вопросы:

1. Основные положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского.
2. Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского.
3. Развитие идей Л. С. Выготского в изучении личности Л. И. Божович.
4. Теория персонализации А. В. Петровского.

9.1. Основные положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского



Значительное влияние на российскую и мировую психологию и смежные с психологией науки (педологию, педагогику, дефектологию, языкознание, искусствоведение, философию, семиотику, когнитивную нейробиологию, когнитивную науку, культурную антропологию) оказал Л.С. Выготский¹.

Л. С. Выготский считал, что психическое развитие человека должно рассматриваться в культурно-историческом контексте его жизнедеятельности.

С точки зрения сегодняшнего понимания термин «культурно-исторический» можно рассматривать двояко. Во-первых, этот термин использовался в контексте положений определенного периода взглядов Л. С. Выготского и его школы. Слово «исторический» несло идею включения в психологию принципа развития, а слово «культурный» подразумевало включенность ребенка в социальную среду, являющуюся носителем культуры как опыта, наработанного человечеством. Во-вторых, смысл этого термина состоял в общей идее о роли исторически развивающейся человеческой культуры в процессе становления и функционирования индивидуальной психики.

Одна из основополагающих идей Л. С. Выготского состоит в том, что в развитии поведения ребенка надо различать две сплетенные линии. «Одна — это линия естественного развития поведения, тесно связанная с процессами общеорганического роста и созревания

¹ Выготский Лев Семенович (1896–1934) — советский психолог, автор культурно-исторической теории поведения и развития психики человека.

ребенка. Другая — линия культурного совершенствования психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами поведения»¹.

Л. С. Выготскому принадлежат два важных понятия, определяющих каждый этап возрастного развития — понятие *социальной ситуации развития* и понятие *новообразования*.

«*Социальная ситуация развития* — это исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка в течение данного возрастного периода. Она полностью определяет формы и пути развития ребенка, виды деятельности, приобретаемые им новые психические свойства и качества. Образ жизни ребенка обусловлен характером *социальной ситуации развития*, т.е. сложившейся системой взаимоотношений ребенка с взрослыми»².

Л. С. Выготский установил, что ребенок в овладении собой (своим поведением) идет тем же путем, что и в овладении внешней природой, т.е. извне. Он овладевает собой как одной из сил природы, при помощи особой культурной техники знаков. Ребенок, изменивший строение личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста.

К скачку в развитии (изменению социальной ситуации развития) и возникновению новообразований приводят фундаментальные противоречия развития, возникающие к концу каждого отрезка жизни и «толкающие» развитие вперед (например, между желанием общения и отсутствием средства общения — речи в младенческом возрасте; между увеличением предметных умений и невозможностью их реализации во «взрослой» деятельности в дошкольном возрасте и т. п.).

Возраст Л. С. Выготский определял как объективную категорию для обозначения трех моментов: хронологических рамок отдельного этапа развития; специфической социальной ситуации развития, складывающейся на конкретном этапе развития; качественных новообразований, возникающих под ее влиянием.

В своей периодизации развития он предлагает чередовать стабильные и критические возрасты. В стабильных периодах (младенчество, раннее детство, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст и т. д.) происходит медленное и неуклонное накопление мельчайших количественных изменений развития,

¹ Выготский Л. С. Психология развития человека. С. 191.

² Там же. С. 25.

а в критические периоды (кризис новорожденности, кризис 1-го года жизни, кризис 3 лет, 7 лет, пубертатный кризис, кризис 17 лет и т.д.) эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших необратимых новообразований.

На каждой ступени развития всегда есть *«центральное новообразование»*, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка в целом на новой основе. Вокруг основного (центрального) новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные *частичные новообразования*, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов. Те процессы развития, которые тем или иным способом связаны с основным новообразованием, Л. С. Выготский называет *центральными линиями развития* в данном возрасте, а все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, называет *побочными линиями развития*. Разумеется, что процессы, являвшиеся центральными линиями развития в данном возрасте, становятся побочными линиями в следующем, и наоборот — побочные линии предыдущего возраста выдвигаются на первый план и становятся центральными линиями в новом, так как меняется их значение и удельный вес в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию. При переходе от одной ступени к другой перестраивается вся структура возраста. Каждый возраст обладает специфической для него, единственной и неповторимой структурой»¹.

Понимая развитие как непрерывный процесс самодвижения, непрестанного возникновения и образования нового, он считал, что новообразования «критических» периодов в последующем не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, поглощаясь новообразованиями следующего (стабильного) возраста, включаясь в их состав, растворяясь и трансформируясь в них.

Л. С. Выготский на основании своих исследований вывел *закон развития высших психических функций*. Первоначально высшие психические функции возникают как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии становятся внутренними индивидуальными функциями самого человека².

¹ Выготский Л. С. Психология развития ребенка. С. 23.

² Выготский Л. С. Психология развития ребенка. С. 10–31.

Отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они формируются прижизненно. Они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества; развитие высших психических функций связано с обучением в широком смысле слова, оно не может происходить иначе как в форме усвоения заданных образцов, поэтому это развитие проходит ряд стадий.

9.2. Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского

Особое место в работах Л. С. Выготского отводится связи обучения и развития. Обучение он рассматривал не только как предпосылку будущих новообразований, но и внутренне необходимый всеобщий момент в процессе развития у ребенка культурно-исторических особенностей человека. Рассуждая о процессе обучения, он приводил критерии хорошего обучения — это опережение развития и создание *зоны ближайшего развития*.

По словам Л. С. Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самовыражения. «Развитие, — пишет он, — есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях»¹.

Уровень психического развития ребенка можно продиагностировать с помощью тестов или другими способами. Результаты диагностики покажут, что ребенок может и умеет сейчас, а важно, что он сможет и сумеет завтра, какие процессы, пусть сегодня не завершившиеся, уже «зреют». «Подобно тому, как садовник, определяя виды на урожай, поступил бы неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов в саду и не сумев оценить состояние деревьев, не принесших еще зрелого плода, психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития...»²

¹ Там же. С. 34.

² Выготский Л. С. Психология развития ребенка. С. 29.

Как правило, учитывается самостоятельное решение ребенком задачи. Но может быть и так, что ребенок нуждается для решения в наводящем вопросе, указании на способ решения и т. д. Тогда возникает подражание, конечно, «не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции». Подражание — это все, «что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве...». Но ведь «то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно... Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня»¹.

В подходе сотрудничества Л. С. Выготский видит не просто помощь со стороны взрослого, а возможность завтра уже самостоятельно выполнить задание — это и есть знаменитая *зона ближайшего развития*.

Зона ближайшего развития — это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития. Зона ближайшего развития — логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.

Эту зону создает обучение, которое должно «забегать вперед развитию». Оно «приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка»².

Для психолога (и, разумеется, педагога) здесь важны три момента.

1. Каждая психическая функция, как пишет Л. С. Выготский, появляется на сцене дважды: сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя «выходами» лежит процесс *интериоризации*, или, как любил говорить Л. С. Выготский, «вращивания» функции внутрь.

2. Значит, и сам процесс обучения (да и воспитания) должен представлять собой коллективную деятельность.

¹ Там же. С. 32.

² Выготский Л. С. Психология развития человека. С. 379.

3. Смысл работы учителя в том, чтобы направлять и регулировать деятельность учеников через коллективную деятельность, через организацию сотрудничества учеников друг с другом и учителя с учениками¹.

Обучение, по Л. С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, а исторических особенностей человека. Обучение создает зону ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка интерес к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые в начале возможны для ребенка только в сфере взаимоотношений с окружающими, затем, пронизывая весь внутренний ход развития, они становятся достоянием самого ребенка.

9.3. Развитие идей Л. С. Выготского в изучении личности Л. И. Божович

Основу исследований Л. И. Божович² составили процессы формирования личности ребенка, которые она рассматривала как развитие независимости от окружающей ситуации, когда поведение человека определяется не внешней ситуацией, а внутренними мотивами. Большое значение она придавала возрастным кризисам на каждой стадии развития. Она выделила личностные компоненты в каждом возрастном кризисе. Так, в кризисе 1-го года жизни ребенок превращается из объекта в субъект, кризис 3 лет — проявление себя как субъекта действия; кризис 7 лет проявление себя как субъекта в системе социальных отношений; в подростковом возрасте — осознание своей личностной уникальности и ценности.

В социальной ситуации развития Л. И. Божович выделяет внутренние процессы развития и внешние условия, их обеспечивающие. В личностных новообразованиях она выделяет центральное новообразование и потребности. В возрастную периодизацию (таблица 10) Л. И. Божович включает кризисы развития.

¹ Выготский Л. С. Психология развития человека. С. 380.

² Божович Лидия Ильинична (1908–1981) — советский психолог, ученица и последователь научных взглядов Л.С. Выготского.

Возрастные этапы развития

Возрастной этап	Характеристика
Младенчество	Начинается с кризиса новорожденности; ребенок характеризуется беспомощностью, его деятельность опосредуется взрослым
Раннее детство	Начинается кризисом 1-го года; ребенок характеризуется самостоятельностью; со стороны взрослых к нему уже предъявляются требования; центральным новообразованием является система «Я», появляется потребность в самоутверждении
Дошкольное детство	Начинается кризисом 3 лет; центральное новообразование — внутренняя позиция, потребность в которой (внутренняя позиция школьника) и появляется
Младшее школьное детство	Начинается кризисом 7 лет; начинает осознаваться свое социальное «Я»; со стороны взрослых предъявляется новая система требований
Подростковый возраст	Кризис подросткового возраста делится на две фазы: первая фаза (с 12 до 14 лет) характеризуется эмансипацией от взрослых, переходом в средние классы; появляется целеполагание как центральное новообразование;
Ранняя юность	Вторая фаза кризиса (с 15 до 17 лет) характеризуется определением места в жизни; появляется новая перспектива как центральное новообразование

9.4. Теория персонализации А. В. Петровского

В советской и российской психологии в рамках экологического направления А. В. Петровским¹ была разработана теория *персонализации*. Продолжая традиции культурно-исторического подхода в развитии личности, он рассматривает личность как определяющую себя через группу, социум. Потребность в персонализации является отправным пунктом анализа развития. А. В. Петровский рассматривает развитие личности как процесс интеграции в различных социальных группах.

Становление личности определяется особенностями взаимоотношений ребенка с членами референтной группы. Референтная груп-

¹ Петровский Артур Владимирович (1924–2006) — советский и российский психолог, специалист в области истории психологии, социальной психологии и психологии личности. В начале 1960-х годов отвергает представление о педологии как о лженауке.

па наиболее значима для ребенка по сравнению с остальными, он принимает именно ее ценности, моральные нормы и формы поведения. На каждом возрастном этапе он включается в новую социальную группу, которая становится для него референтной. Сначала это семья, потом группа детского сада, школьный класс и неформальные подростковые объединения. Для любой такой группы характерна своя деятельность (или набор деятельностей) и особый стиль общения. Как раз «деятельностно-опосредованные» взаимоотношения ребенка с группой и влияют на формирование его личности.

Когда ребенок входит в новую стабильную группу, он, прежде всего, приспосабливается к ней — усваивает действующие там нормы, овладевает формами и средствами деятельности, которыми владеют другие ее члены. Ему необходимо быть таким, как все. Это первая фаза становления личности в социальной группе — фаза адаптации. Она предполагает утрату ребенком своих индивидуальных черт. Обостряющееся противоречие между достигнутым результатом адаптации — тем, что он стал таким, как все в группе, — и неудовлетворенной потребностью ребенка в максимальном проявлении своих индивидуальных особенностей порождает вторую фазу — индивидуализацию. Ребенок начинает искать способы выражения своей индивидуальности в группе. Третья фаза состоит в том, что происходит интеграция личности в группе: ребенок сохраняет лишь те свои индивидуальные черты, которые отвечают потребностям группового развития и собственной потребности сделать значимый «вклад» в жизнь группы, а группа в какой-то мере меняет свои нормы, восприняв ценные для ее развития черты личности.

Каждая фаза развития личности в группе имеет свои специфические трудности. Если ребенку не удастся преодолеть трудности адаптации, у него могут появиться такие личностные качества, как конформность, безынициативность, робость, неуверенность в себе. Если не преодолеваются трудности второй фазы, и группа отвергает индивидуальные черты ребенка, это может привести к развитию негативизма, агрессивности, подозрительности, неадекватно завышенной самооценке. Дезинтеграция в группе приводит либо к тому, что ребенка из группы вытеснят, либо к его изоляции в группе, из которой он не может выйти. Напротив, успешная интеграция ребенка в группе высокого уровня развития — коллективе — способствует формированию у него коллективизма как свойства личности.

В периодизации А. В. Петровского выделяются периоды раннего детства, дошкольного детства, младшего школьного возраста, среднего и старшего школьного возраста. Первые три периода образуют *эпоху детства*, в которой процесс адаптации (присвоение индивидом социальных норм и ценностей, т. е. становление социально-типического в человеке) преобладает над процессом индивидуализации (открытие или утверждение «Я», выявление своих склонностей и возможностей, особенностей характера, т. е. становление индивидуальности). Для *эпохи отрочества* (периода среднего школьного возраста) характерно доминирование процесса индивидуализации над процессом адаптации, для *эпохи юности* (период старшего школьного возраста) — доминирование процесса интеграции (изменение жизнедеятельности окружающих людей, осуществление вкладов и их принятие окружающими и тем самым утверждение своего ино-бытия в других людях, т. е. становление всеобщего в личности) над процессом индивидуализации.

Проблема движущих сил, источников и условий психического развития является основной для психологии развития. А. В. Запорожец писал, что в зарубежной психологии эта проблема рассматривалась в плане метафизической теории двух факторов (наследственности и внешней среды), которые в качестве внешних и неизменных сил якобы роковым образом предопределяют ход развития детской психики. При этом одни авторы считали, что решающее значение имеет фактор наследственности, другие приписывали ведущую роль среде; наконец, третьи предполагали, что оба фактора взаимодействуют, «конвергируют» друг с другом (В. Штерн). Все эти рассуждения производились обычно чисто умозрительно и при полном игнорировании требований материалистической диалектики, без всякого анализа природы и специфики самого изучаемого процесса развития и без выяснения того, как те или иные внешние условия входят в этот процесс, превращаются в его внутренние составляющие¹.

Советские психологи Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин в результате теоретических и экспериментальных исследований определили основы теории психического развития ребенка. У ребенка, в отличие от животного, преобладает социальный опыт, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего

¹ Запорожец А. В. Условия и движущие причины психического развития ребенка // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия. М., 2001. 368 С.

его детства. Л. С. Выготский отмечал, что ни одно из специфически человеческих психических качеств, таких как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий и т.д., не могут возникнуть путем лишь вызревания органических задатков. Для формирования такого рода качеств требуются определенные социальные условия жизни и воспитания¹.

Контрольные вопросы:

1. Объясните смысл понятия «культурно-исторический».
2. Охарактеризуйте становление высших психических функций и зоны ближайшего развития.
3. Дайте определение зоны ближайшего развития.
4. Какие личностные компоненты выделила Л. И. Божович?
5. Назовите этапы становления личности в периодизации А. В. Петровского.

¹ Там же.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Тема 10. Период новорожденности

Учебные вопросы:

1. Кризис новорожденности. Возрастные границы периода новорожденности.
2. Врожденные формы психики. Безусловные рефлексы.
3. Психическая жизнь новорожденного.
4. Перцептивное и моторное развитие новорожденных.
5. Появление условных рефлексов.
6. Развитие эмоциональной сферы. Комплекс оживления.

10.1. Кризис новорожденности.

Возрастные границы периода новорожденности

Рождение ребенка, по словам Д. Б. Эльконина, «представляет собой качественный скачок, с которого начинается переход к новому, социальному типу развития»¹.

Новорожденность — первый и непродолжительный возрастной период онтогенеза. Начинается этот период с кризиса новорожденности, отделяющего, по словам Л. С. Выготского, эмбриональный период от младенчества.

«Катастрофа рождения и трудность приспособления к новой форме жизни предъявляет высокие требования к жизнедеятельности; «никогда человек не стоит так близко к смерти, как в часы своего рождения (Блонский) и новорожденности»².

Определить границы новорожденности очень сложно, так как существуют разные подходы с точки зрения медицины, рефлексологии и психологии.

Границы *переходного периода новорожденности* с медицинской точки зрения — от рождения до 10–21 дня, так как после трех недель жизни ребенка происходит восстановление первоначального веса при рождении. Наряду с этой точкой зрения специалистами предлагается возраст до 7 дней — период зарубцевания пупочной раны. Третий подход с медицинской точки зрения принадлежит П. П. Блонскому:

¹ Эльконин Д. Б. Детская психология. С. 27.

² Выготский Л. С. Лекции по педологии. С. 180.

седьмой постнатальный день — окончание периода новорожденности, когда прекращается физиологическая убыль веса ребенка.

Ребенок в этот период живет особой биологической жизнью. Во время родов он физически отделяется от матери, но не биологически. Все его существование — это среднее положение между внутриутробным развитием и последующими периодами постнатального детства¹.

Среднее положение (переходный период) подтверждается, прежде всего, питанием. Как правило, в качестве питания в первые дни новорожденности ребенок через грудное вскармливание получает молозиво, а затем молоко, вырабатываемое организмом матери.

Другим подтверждением этого положения новорожденного является тот факт, что примерно «80 % времени суток ребенок проводит во сне... Даже во сне наблюдаются постоянные движения, напоминающие движения во время бодрствования»².

Рефлексологическая точка зрения указывает границу, между периодом новорожденности и младенчеством, конец 1-го — начало 2-го месяца жизни, когда фиксируется появление у ребенка условных рефлексов, связанных с основными анализаторами.

Для психологии развития и возрастной психологии большое значение имеет *психологическая* позиция установления границ новорожденности от 0 до 1,6–2 месяцев. Основанием определения границ новорожденности служат критерии психического и социального состояния новорожденности. С точки зрения М. Денисовой и Н. Фигурина к концу 1-го или началу 2-го месяца наступает поворотный момент в развитии ребенка — это появление улыбки на звук человеческого голоса³. Первые социальные реакции ребенка в виде улыбки и есть максимальная граница новорожденности.

10.2. Врожденные формы психики. Безусловные рефлексы

В пренатальный⁴ период развития ребенка идет интенсивное созревание центральной нервной системы, контролируемое генетической программой. К рождению ребенка ядра основных сенсорных систем и первичные проекционные поля коры головного мозга достигают определенной зрелости.

¹ Выготский Л. С. Психология развития ребенка. С. 39.

² Эльконин Д. Б. Детская психология. С. 28.

³ Выготский Л. С. Психология развития ребенка. С. 53.

⁴ Пренатальный период — внутриутробный, до рождения ребенка.

Беспомощность ребенка на момент рождения объясняется незрелостью всех органов, однако ребенок способен выжить при относительной зрелости сенсорных механизмов, способствующих регуляции жизненно важных функций организма, таких как кровообращение, дыхание, хватание и сосание. С другой стороны, относительно зрелые нейронные системы позволяют осуществлять простейшие реакции на внешние стимулы, например, на звуки, зрительные стимулы, чувственные действия, исходящие от ухаживающих за ребенком взрослых людей.

Особую роль в жизнедеятельности новорожденного играют безусловные рефлексы (таблица 11).

Таблица 11

Рефлексы новорожденного¹

Название рефлекса	Описательная характеристика	Время исчезновения
Рефлекс Моро (обхватывающий рефлекс)	Резкое опускание или поднимание ребенка на несколько сантиметров от поверхности вызывает раздвигание обеих рук, полусогнутых в локтях; пальцы рук растопыриваются; затем положение рук смыкается, ребенок как бы охватывает себя и ноги смыкаются в виде арки, а пальцы сжимаются в кулачок	После 4-го месяца
Шейно-тонический рефлекс (поза фехтовальщика)	Когда поворачивают голову, лежащего ребенка в сторону, он вытягивает руку и ногу с той стороны тела, куда повернута голова, и сгибает противоположную руку и ногу, что напоминает позу фехтовальщика	После 4-го месяца
Рефлекс шагания	Если держать ребенка вертикально, с опорой ступнями на твердую поверхность и осторожно перемещать туловище вперед, движения его ног сходны с скоординированной ходьбой	После 2-го или 3-го месяца
Рефлекс опоры	Близок к рефлексу шагания. Когда подошвы ног ребенка касаются твердой поверхности, он пытается встать на нее	После 2-го месяца
Хватательный рефлекс кисти	Если прикоснуться карандашом или пальцем к ладони ребенка, он цепко хватается за него, а при попытке вытащить сжимает пальчики еще крепче	После 5-го месяца
Рефлекс Бабкина	При давлении на ладонь и предплечье любой из рук ребенок открывает рот, поворачивает голову в сторону раздражителя и закрывает глаза	После 4-го месяца

¹ Крайг Г. Психология развития. С. 212.

Название рефлекса	Описательная характеристика	Время исчезновения
Хватательный рефлекс стопы	Аналогичен рефлексу кисти. Если слегка нажать кончиками пальцев на переднюю часть подошвы, у ребенка произойдет сгибание пальцев стопы	После 9-го месяца
Рефлекс Бабинского	При поглаживании подошвенной поверхности ступни ребенка от пятки к пальцам, наблюдается тыльное сгибание большого пальца стопы и подошвенное сгибание всех остальных пальцев	После 6-го месяца
Рефлекс «поиска груди»	Если дотронуться до щеки ребенка, он поворачивается в направлении раздражителя и открывает рот, как будто ища сосок	После 3-го или 4-го месяца
Сосательный рефлекс	Если положить пустышку в рот ребенка, он начинает сосать ее, совершая ритмичные сосательные движения. При отсутствии молока в пустышке, он ее выплевывает	Переходит в условный рефлекс сосания
Плавательный рефлекс	Ребенок пытается совершать координированные плавательные движения, если его поместить в воду животом вниз (проверка рефлекса только после зарубцевания пупочной раны)	После 6-го месяца
Зрачковый рефлекс	Зрачки ребенка сужаются на ярком свете и при засыпании, расширяются в темноте и при пробуждении	Сохраняется в течение всей жизни

Вкусовая и обонятельная чувствительность. Новорожденный в первые дни от рождения обладает вкусовым рефлексом. Так, например, отдает предпочтение сладким жидкостям. С момента рождения у ребенка начинает функционировать обоняние. У него отмечаются физиологические и двигательные реакции на запахи. Это выражается в повороте головы в сторону запаха; изменяется сердцебиение и учащается дыхание. Такие реакции сходны с реакциями взрослых людей при повышенном внимании и интересе к чему-то особенному.

Двигательная активность. У новорожденного наблюдаются рефлексы положения и движения, общего положения тела — локомоции и хаотические движения. Сложная организация моторики располагает множеством механизмов, регулирующих позу ребенка. Двигательная активность конечностей новорожденного может значительно повышаться в связи с формированием в последующем комплексов координированных движений.

Рефлекторные реакции поворота головы на прикосновение какого-либо предмету к уголку рта, сжимание ладоней при прикоснове-

нии к их поверхностям, а также множество общих некоординированных движений конечностей и головы способствуют активной адаптации моторики ребенка с первых дней жизни.

Переходный период на двигательном уровне состоит в ином распределении, чем в пренатальном периоде, тонуса ног, спины и шеи. У новорожденного значительно усиливается тонус мышц задней поверхности шеи и глубоких мышц спины, обеспечивающих удержание головы и выпрямление туловища.

Зрительная чувствительность. Функционирование зрительно-проекционной коры у новорожденных подтверждает тот факт, что в этой зоне коры фиксируются электрические реакции в ответ на зрительные стимулы. Скорость проведения нервного импульса очень низкая, поэтому процесс восприятия замедленный. Зрительные проекционные поля коры позволяют новорожденному видеть предметы, находящиеся в поле его зрения.

Самое раннее проявление способности зрительного слежения за движущимися объектами — поворот головы в их сторону. Например, персонал родильных домов отмечает, что новорожденные в первые дни своей жизни инстинктивно поворачиваются лицом в сторону окна, из которого льется дневной свет.

Слуховая чувствительность. Экспериментально установлено, что орган слуха и многие подкорковые ядра слухового анализатора в первой половине внутриутробного развития имеют относительную зрелость, но полное формирование нейронного состава слуховой системы — это долговременный процесс, и он будет продолжаться уже после рождения ребенка. Слух как перцептивная возможность обнаруживается восприятием плодом акустических сигналов, исходящих от матери, на 7-ом месяце пренатального периода.

По данным Н. Л. Фигурина и М. П. Денисовой слуховое сосредоточение появляется на 2–3-й неделе жизни, при резком звуке ребенок замолкает, движения прекращаются. На 3–4-й неделе появляется *ориентировочный* рефлекс на голос разговаривающего с ребенком взрослого: ребенок замолкает, движения тормозятся.

10.3. Психическая жизнь новорожденного

Содержание психической жизни новорожденного на сегодняшний день у ученых вызывает много вопросов. В течение длительного времени считалось, что новорожденный — это в основном существо чувствующее, но практически неспособное к каким-либо видам деятельно-

сти. И. М. Сеченов так описывал психическую жизнь новорожденного: «О среднем члене акта, т.е. о сознательном элементе, у новорожденного не может быть собственно и речи, но ничего не говорит и против того, чтобы возбуждение чувствующих снарядов не отражалось в его сознании ощущениями со всеми основными дифференциальными характеристиками их, присущими тому или иному чувствующему снаряду (качественные различия боли, света, звука и проч.); ощущения эти не могут, однако, не быть слитными, потому что новорожденный не умеет ни смотреть, ни слушать, ни осязать и проч.»¹.

По словам Л. С. Выготского, «психическая жизнь новорожденного, преимущественно связана с подкорковыми центрами и недостаточно зрелой в структурном и функциональном отношении корой...»². Особенности психической жизни новорожденного состоят в недифференцированности ощущений и неразрывно слиты с эмоциями, что позволило Л. С. Выготскому допустить, что у новорожденного «...неясное состояние сознания, в котором чувственные и эмоциональные части еще нераздельно слиты... Закон структурности (выделения фигуры и фона) является, по-видимому, самой примитивной особенностью психической жизни, образующей начало развития сознания»³. В. Штерн также предполагал, что у новорожденного есть следы сознания.

Другой особенностью психической жизни новорожденного, выделенной Л. С. Выготским следует считать неспособность отделять себя и свои переживания от восприятия объективных вещей, так как психика еще не дифференцирует социальные и физические объекты.

Исходя из этих особенностей психики новорожденного можно сказать, что он «не обнаруживает никаких специфических форм социального поведения»⁴.

Центральное новообразование новорожденного — появление индивидуальной психической жизни. Психическая жизнь, по словам Л. С. Выготского, может быть частью социальной жизни окружающих ребенка людей⁵.

¹ Эльконин Д. Б. Детская психология. С. 29.

² Выготский Л. С. Психология развития ребенка. С. 48–49.

³ Там же. С. 51.

⁴ Там же.

⁵ Выготский Л. С. Психология развития ребенка. С. 46.

10.4. Перцептивное и моторное развитие новорожденных

Результаты исследований психики новорожденного Т. Бауэром, Т. Энгеном, М. Вертхаймером, Р. Фанцем и др. доказали, что у новорожденного имеется потенциал не только в сфере моторного, но и перцептивного развития.

Особенность развития новорожденного состоит в том, что развитие зрения и слуха происходит у него быстрее, чем развитие телесных движений. Эта особенность отличает ребенка от детеныша животных, у которых в первую очередь совершенствуются движения.

По данным Н. Л. Фигурин и М. П. Денисовой, слуховое сосредоточение появляется на 2–3-й неделе жизни; при звуке звонка или детской трубы ребенок замолкает, движения прекращаются. На 3–4-й неделе появляется *ориентировочный* рефлекс на голос разговаривающего с ребенком взрослого: ребенок замолкает, движения тормозятся. Приблизительно в это же время появляется зрительное сосредоточение, которое выражается в более или менее длительном фиксировании предмета глазами и в одновременной задержке движений. Появление зрительного сосредоточения совпадает с конвергенцией обоих глаз¹.

Развитие работы зрительного и слухового аппаратов, совершенствование реакций на внешние раздражители происходит на основе созревания нервной системы ребенка и, в первую очередь, головного мозга. Вес мозга новорожденного составляет 1/4 часть веса мозга взрослого человека. Хотя количество нервных клеток в нем такое же, как у взрослого человека, сами эти клетки недостаточно развиты. Несмотря на это, уже в период новорожденности (и даже у детей, родившихся недоношенными) оказывается вполне возможным образование условных рефлексов. Оно служит доказательством того, что в установление связей ребенка с внешним миром включаются высшие отделы мозга — кора больших полушарий. С первых дней жизни начинает быстро увеличиваться вес мозга, растут и покрываются защитными миелиновыми оболочками нервные волокна. При этом особенно быстро формируются те участки, которые связаны с получением внешних впечатлений: за две недели площадь, занимаемая в коре больших полушарий зрительными полями, увеличивается в полтора раза.

¹ Фигурин Н. Л., Денисова М. П. Этапы развития ребенка от рождения до одного года // Вопросы генетической рефлексологии. М.: Гос. Мед. Изд-во, 1929. 104 с.

10.5. Появление условных рефлексов

К концу 1-го месяца жизни появляются и первые *условные рефлексы*. Условные рефлексы появляются при сочетании первоначально незначимого условного раздражителя с раздражителем безусловным (вызывающим безусловный рефлекс), поэтому образование новых нейронных связей опережает разрушение старых (рисунок 2).

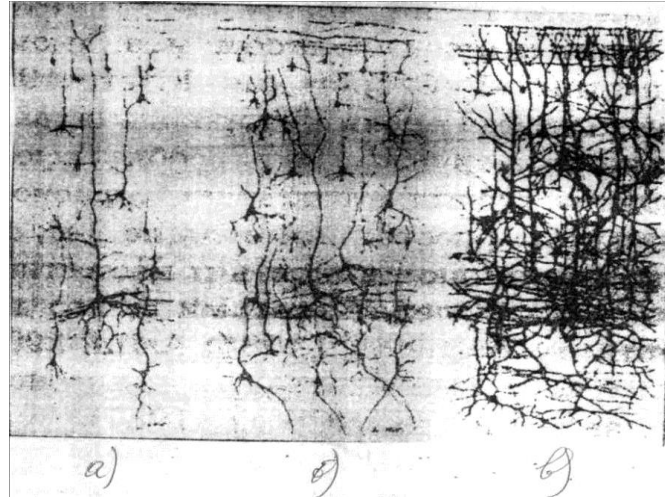


Рис. 2. Части коры мозга: у новорожденного (а); 3-месячного (б); 15-месячного (в) ребенка¹

Для того чтобы мозг нормально созрел в период новорожденности, необходимо упражнение органов чувств (анализаторов), поступление в мозг импульсов, получаемых при помощи разнообразных сигналов из внешнего мира. При достаточном количестве впечатлений появляется возможность быстрого развития ориентировочных рефлексов (что выражается в появлении зрительного и слухового сосредоточения). Создается основа для последующего овладения движениями и формирования психических процессов и качеств. При сенсорной изоляции развитие замедляется.

Источником зрительных и слуховых впечатлений, необходимых для нормального развития нервной системы и органов чувств ребенка, и организатором таких впечатлений становится взрослый.

Взрослый подносит к лицу ребенка предметы, наклоняет свое лицо, разговаривает с ребенком. Тем самым активизирует его ориентировочные реакции. В ответ на зрительные и слуховые раздражители возникает пока еще кратковременная задержка импульсивных

¹ Глейтман Г., Фридлунд А., Райсберг Д. Основы психологии. СПб.: Речь, 2001. С. 607.

движений ручек, ножек и головы, прекращение плача — происходит зрительное и слуховое сосредоточение¹.

С момента рождения моторика имеет сложную организацию. Выделяются три группы моторных рефлексов: рефлекс положения и движения, общего положения тела — локомоции, хаотические движения ребенка.

В этот период происходит активная адаптация моторики новорожденного. Переходность на данном уровне характеризуется иным распределением тонуса ног, спины и шеи. У новорожденного усиливается тонус мышц задней поверхности шеи и глубоких мышц спины, обеспечивающих выпрямление и удержание головы и туловища в прямом положении.

10.6. Развитие эмоциональной сферы. Комплекс оживления

Появление ребенка на свет сопровождается криком, который в первые дни имеет рефлекторный характер. Первый крик — результат спазма голосовой щели. Спазм сопровождает первые дыхательные рефлексы. Мнения ученых о природе появления крика новорожденного разделились. Одни утверждают, что это первая эмоциональная реакция на спазм, вызывающий чувство стеснения. У другой группы ученых иное мнение о крике — как о мышечной реакции, а не эмоциональной, потому что у ребенка еще отсутствует жизненный опыт. Реакция крика связана с неприятными ощущениями, с которыми ребенок столкнулся после рождения.

В первые дни своей жизни ребенок криком отвечает на неприятные ощущения, связанные с потребностью в пище, сне, тепле. Основанием для крика служит голод, мокрые пеленки.

Постепенно выражением отрицательной эмоции становится плач. Он является естественным выражением всякого рода страдания. Эмоции в это время выполняют *функцию оценки, побуждения и регуляции* поведения ребенка².

Улыбка, выражающая положительные эмоции, появляется позже. Первое проявление положительной эмоции в виде улыбки удавалось наблюдать в конце 1-го — начале 2-го месяца, причем улыбка возникала либо при зрительном сосредоточении на предмете, либо в ответ на обращенные к ребенку ласковые слова и улыбку взрослого.

¹ Мухина В. С. Детская психология. М.: Апрель-Пресс, 1999. С. 94.

² Аверин В. А. Психология детей и подростков.

Новорожденный, приобретя способность реагировать на голос ухаживающей за ним матери, видеть ее лицо, устанавливает с ней тонкие эмоциональные связи. Примерно в 1 месяц ребенок, увидев маму или другого близкого человека, который ухаживает за ним, фиксирует взгляд на их лицах, вскидывает руки, быстро двигает ногами, издает громкие звуки и начинает улыбаться. Постепенно у ребенка формируется особенная эмоциональная реакция на обращение к нему взрослого, получившая название «комплекс оживления». Комплекс оживления представляет собой чисто человеческую особенность улыбаться другому человеку — социальную потребность ребенка в общении. Появление у ребенка потребности в общении означает, что переходный этап завершается, и ребенок в своем психическом развитии переходит в младенчество.

Контрольные вопросы:

1. Почему период новорожденности называют переходным периодом?
2. В чем значение безусловных рефлексов для развития психики?
3. Какое основное новообразование у ребенка в период новорожденности?
4. Назовите функциональное назначение эмоций в период новорожденности.
5. Почему при сенсорной изоляции новорожденного развитие замедляется?

Тема 11. Младенческий возраст

Учебные вопросы:

1. Психофизическое развитие младенца.
2. Сенсорное и двигательное развитие младенца.
3. Особенности восприятия младенца.
4. Доречевой этап развития младенца.
5. Эмоциональное развитие. Кризис первого года жизни.

11.1. Психофизическое развитие младенца

Младенчество — это период первых открытий в окружающем мире для ребенка. Условия для психического развития ребенка в этот период можно рассматривать с двух позиций. Первая позиция состоит в том, что младенец по-прежнему остается биологически беспомощным существом. Его существование всецело зависит от ухаживающих за ним взрослых. Постоянное взаимодействие ребенка и взрослого по различному поводу (кормление, перемещение, гигиена) создает особую ситуацию развития — социализацию ребенка. Вторая позиция: ребенок, находясь в социальной среде, не владеет основным средством общения — речью.

Основа развития ребенка в младенчестве состоит в противоречии между максимальной социальностью и минимальными возможностями общения.

Психофизическое развитие младенца. Ребенок в период младенческого возраста интенсивно растет. Рост здорового ребенка за год его жизни увеличивается примерно в 1,5 раза, а вес почти в 2 раза. К 8–9 месяцам мозг увеличивается почти в 2 раза, а к году еще на 1/3 первоначального веса (от 372 до 392 граммов).

К 9 месяцам почти все дети уже могут передвигаться тем или иным способом, большинство может самостоятельно вставать на ноги, держась за опору, а половина из них уже делает первые шаги, держась за мебель. К 12 месяцам около половины детей уже стоят без поддержки и пробуют ходить. Хронология появления движений и развитие моторики младенца представлены в таблице 12.

Физическое развитие младенца

Время появления движений	Развитие моторики
1 месяц	Поднимает подбородок
2 месяца	Поднимает грудь
3 месяца	Тянется за предметом, но, как правило, промахивается
4 месяца	Сидит с поддержкой
5–6 месяцев	Хватает рукой предмет
7 месяцев	Сидит без поддержки
8 месяцев	Садится без посторонней помощи
9 месяцев	Стоит с поддержкой, ползает на животе
10 месяцев	Ползает, опираясь на руки и колени; ходит, держась двумя руками
11 месяцев	Стоит без поддержки
12 месяцев	Ходит, держась одной рукой

11.2. Сенсорное и двигательное развитие младенца

Общий принцип, которому подчинено развитие младенца — сенсорное развитие опережает моторное. Для познавательного развития ребенка большую роль в этом возрасте играет развитие движений руки. Подготовительный этап акта хватания происходит через циркулярные реакции, связанные с предметом (погремушки в руках взрослого, подвешенные погремушки), привлекающим внимание ребенка. Осязание предмета происходит приблизительно на 4-м месяце жизни младенца. Схватывание предмета фиксируется у ребенка в 5–6 месяцев и связано с координированными действиями руки и глаз.

Акт хватания следует отличать от хватательного рефлекса, который угасает после 5-го месяца. Акт хватания представляет собой поведенческий акт, в котором обязательно участие ориентировки действия. Рука должна «раскрыться» и превратиться в орган осязания, при хватательном рефлексе пальцы сжимаются в кулачок. До тех пор, пока рука не превратилась в орган перцепции, она не может стать органом хватания. Как отмечает Д. Б. Эльконин, «ребенок тянется к предмету без типичного положения кисти для схватывания и не удерживает предмета. Но затем уже при приближении к объекту кисть и пальцы руки ребенка начинают занимать такое положение, которое обеспечивает мгновенный захват предмета при прямом с ним соприкосновении»¹.

¹ Эльконин Д. Б. Детская психология. С. 37.

Значение этого момента для дальнейшего развития велико: *хватание* — первое целенаправленное действие ребенка. «Во-первых, акт хватания связан с образованием зрительно-двигательных координаций; во-вторых, он представляет собой первое направленное действие; в-третьих, хватание является важным условием самых разнообразных манипуляций с предметом»¹. Хватание, направление к предмету стимулирует возникновение сидения.

Движения рук во втором полугодии представляют круговые реакции (Ж. Пиаже). Ребенок многократно повторяет несложные действия с предметами: стучит, бросает, подбирает, кусает, трясет, размахивает, перекладывает из одной руки в другую и т.д. Эти действия называют *манипуляциями*. Манипуляции отличаются от «настоящих» действий с предметами тем, что ребенок не знает назначения предмета. Всем, что попало ему в руки (погремушка, ложка, палочка, карандаш), он манипулирует одинаково². Постепенно действия ребенка усложняются и уже после 7 месяцев ребенок может вкладывать маленькие предметы в большие. В этот период дети любят открывать и закрывать крышки коробочек. Эти действия получили название «соотносящих» действий. Более сложные действия совершают 10-месячные дети. Их действия носят функциональный характер через подражание действиям взрослых: ребенок катает машину, бьет по барабану, подносит ко рту чашку с соком и т. д.

Эти функциональные действия еще не становятся предметными: они связаны с теми отдельными объектами, с которыми действовал взрослый, показывая ребенку, как укачивать куклу, как кормить ее с ложечки и т. п. Возможность выполнения этих действий связана с развитием хватательного акта (рисунок 3).

¹ Там же. С. 36.

² Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология. М.: Просвещение, 1988. С. 46.



Рис. 3. Разные типы захвата предмета рукой на первом году жизни¹

Д. Б. Эльконин говорил, что человек давно придумал программированное обучение для детей первого года жизни. Это обучение осуществляется через игрушки, в которых запрограммированы те действия, которые должен осуществить ребенок. Манипулирование ребенка с игрушками — это скрытая совместная деятельность. Здесь взрослый присутствует опосредованно, будучи как бы запрограммированным в игрушке². Перенос действий на другие предметы еще не происходит в этот период.

Познание окружающего мира напрямую связано с появлением к концу первого года жизни ходьбы. «И чем шире круг предметов, с которыми входит в контакт ребенок, чем разнообразнее действия ребенка с ними, тем отчетливее обнаруживается у него потребность в дифференцированном, точно направленном общении со взрослыми»³.

И. Ю. Кулагина отмечает, что «движения младенца очень сложны и связаны с целостным восприятием, объединяющим ощущения разных модальностей. Например, синхронизация движений ребенка и матери. Под звуки речи или при совместном рассматривании картины, иллюстраций в книге и мать, и ребенок движутся синхронно, не осознавая

¹ Баттеворт Дж, Харрис М. Принципы психологии развития. С. 119.

² Эльконин Д. Б. Детская психология.

³ Там же.

этого. Эти плавные, малозаметные движения настолько гармоничны, что у психологов, их фиксирующих, вызывают ассоциации с вальсом»¹.

11.3. Особенности восприятия младенца

Зрительное сосредоточение после 2-го месяца становится более длительным, а к 3 месяцам оно может продолжаться в течение 7–8 минут. Так, например, Т. Бауэр провел несложный эксперимент с 3-месячными младенцами. Младенцам предъявлялся квадрат в разных положениях. Затем к квадрату добавляли трапецию. Младенцы внимательно смотрели на новую фигуру. Ученые пришли к выводу, что ребенок способен различить трапецию и квадрат как реальные объекты, значит он уже не «узник ощущений», а активный участник окружающего мира посредством дистантных органов чувств².

С 4 месяцев ребенок не просто следит взглядом за движущимися предметами, но и проявляет двигательную активность по отношению к предметам в процессе восприятия. Также в этом возрасте младенцы предпочитают более долго смотреть на правильно изображенные лица, чем на искаженные, и в этом же периоде они могут различать большинство цветов, а к 6 месяцам их восприятие такое же, как у взрослых³.

Можно сказать, что в младенческом возрасте дети уже способны ориентироваться во многих параметрах объектов. Их привлекают контрасты, движение наблюдаемых предметов и другие их свойства. Развивается также пространственное восприятие, в частности, восприятие глубины.

Исследователи психического развития младенца Э. Гибсон и Р. Уолк провели эксперимент на восприятие глубины. Была создана модель визуального обрыва. Ящик (высота — 1 метр) накрыли толстым стеклом, внутри разместили текстурированную поверхность, одеяло в крупную клетку, на разных уровнях. Младенцы от 6 месяцев и старше отказывались переползать поверхность, а младенцы до 6 месяцев лежали на этой поверхности и с интересом смотрели вниз⁴.

В младенческом возрасте, как считают ученые, у ребенка создаются обобщенные образы предметов на основе целостной карти-

¹ Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. М.: Изд-во УРАО, 1999. С. 63.

² Баттеворт Дж, Харрис М. Принципы психологии развития.

³ Крайг Г. Психология развития. С. 235.

⁴ Там же. С. 237–238.

ны мира, а не мозаичный набор цветowych пятен, линий и разрозненных элементов.

Чем больше получает ребенок разнообразных впечатлений от окружающих его взрослых, тем интенсивнее происходит познавательное развитие.

11.4. Доречевой этап развития

Начинается в младенческом возрасте и речевое развитие. В раннем онтогенезе правое полушарие обеспечивает становление доречевого этапа, прежде всего, просодических характеристик речи (интонация, темп, ритм), а также и образных (невербальных) и эмоциональных компонентов, связанных с развитием вокализации. Что касается левого полушария, то его роль в речевом развитии резко возрастает в 2–3 года в период становления символической, активной речи ребенка.

В первом полугодии формируется речевой слух, происходит дифференциация эмоциональных реакций. Ребенок при приближении к нему матери (ухаживающего за ним взрослого) оживляется и издает звуки, называемые обычно гулением. Во втором полугодии ребенок, выполняя какие-либо действия, лепечет. В лепете появляются повторяющиеся звуковые сочетания *ба-ба*, *дя-дя*, *да-да* и др. К концу младенческого возраста ребенок понимает примерно 10–20 слов и сам произносит первые слова, сходные по звучанию со словами взрослой речи.

Доречевой этап завершается к концу первого года жизни младенца и характеризуется: во-первых, пассивным пониманием речи; во-вторых, способностью передать смысл одного предложения с помощью одного слова.

Именно появление этой способности открывает следующий этап в речевом развитии ребенка — этап активной речи, который приходится на раннее детство.

11.5. Эмоциональное развитие младенца.

Кризис первого года жизни

Эмоциональное развитие непосредственно зависит от общения с близкими взрослыми. В первые 3–4 месяца возникают состояния: удивление в ответ на неожиданность (торможение движений, снижение сердечного ритма), тревожность при физическом дискомфорте (усиление движений, повышение сердечного ритма, зажмуривание глаз, плач), расслабление при удовлетворении потребности.

Положительная реакция на появление матери (ухаживающего за ребенком взрослого) начинает распространяться и на других людей. После 3–4 месяцев он улыбается знакомым, но несколько теряется при виде незнакомого взрослого человека. Однако, если тот демонстрирует свое доброе отношение, разговаривает с ребенком и улыбается ему, настороженность сменяется радостью. В 7–8 месяцев беспокойство при появлении незнакомых резко усиливается. Особенно боятся дети оставаться наедине с незнакомым человеком. В таких ситуациях одни отползают подальше, отворачиваются, стараются не обращать внимания на нового человека, другие громко плачут.

Примерно в это же время, между 7 и 11 месяцами, появляется так называемый «*страх расставания*» (обостряется в 15–18 месяцев) — грусть или острый испуг при отсутствии мамы.

Эмоциональные контакты с мамой или другим близким человеком переходят в совместные действия. С помощью мамы ребенок пытается получить какой-нибудь привлекающий его внимание предмет. Способствуют этому общению жесты (*указательные*), которыми активно пользуется ребенок. Это общение в психологии получило название «*делового общения*».

Основным видом деятельности в младенческом возрасте является эмоциональное общение со взрослым.

При дефиците эмоционального общения ребенка со взрослым возникает явление «*госпитализма*», которое проявляется в речевом недоразвитии, в более поздних возрастах — в неспособности любить окружающих, неспособности к избирательному отношению к взрослым и сверстникам, в отсутствии волевого поведения, инициативы, преобладания репродуктивных действий.

Кризис первого года. Переходный период между младенчеством и ранним детством обычно называют кризисом первого года. Сущность кризиса первого года заключается в разрыве полной слитности ребенка со взрослым. В социальной ситуации развития появляются *двое* — *ребенок и взрослый*, изменяется содержание их общения, изменяется ведущий вид деятельности ребенка.

Кризис характеризуют всплесками самости, появлением аффективных реакций. Аффективные вспышки у ребенка обычно возникают, когда взрослые не понимают его желаний, слов, жестов и мимики или понимают, но не выполняют то, что он хочет.

Ребенок и раньше был знаком со словом «нельзя», но в кризисный период оно приобретает особую актуальность. Аффектив-

ные реакции на очередное «нельзя», «нет» могут достигать значительной силы: пронзительно кричит, падает на пол, бьет по нему ногами и руками. Чаще всего появление сильных аффектов связано с определенным стилем воспитания в семье.

Установление новых отношений с ребенком, предоставление ему некоторой самостоятельности, т.е. большей свободы действий в допустимых пределах, наконец, терпение и выдержка близких взрослых смягчают кризис, помогают ребенку избавиться от острых эмоциональных реакций.

Контрольные вопросы:

1. Почему сенсорное развитие опережает моторное развитие?
2. Как развивается хватание и удерживание предмета?
3. Какие действия ребенка называются манипуляцией с предметами?
4. Какую роль выполняет указательный жест?
5. Почему кризис первого года проявляется в аффективных реакциях?

Тема 12. Ранний возраст

Учебные вопросы:

1. Роль освоения ходьбы в психическом развитии ребенка.
2. Предметно-манипулятивная деятельность.
3. Развитие познавательных процессов.
4. Становление образа «Я». Полоролевая идентификация.
5. Эмоциональное развитие ребенка раннего возраста. Кризис трех лет.

12.1. Роль освоения ходьбы в психическом развитии ребенка

Качественные преобразования, которые претерпевает ребенок за первые 3 года, столь значительны, что некоторые психологи, размышляя о том, где же середина пути развития человека от момента рождения до зрелого возраста, относят ее к 3 годам. Действительно, 3-летний ребенок владеет употреблением многих предметов обихода. Он способен к самообслуживанию, умеет вступать во взаимоотношения с окружающими людьми. Он общается с взрослым и другими детьми при помощи речи, выполняет элементарные правила поведения.

Основные направления психического развития детей в раннем возрасте: 1) развитие ходьбы, локомоций, мелкой моторики, расширяющих возможностей познания окружающего мира; 2) развитие ситуативно-делового общения со взрослыми; 3) развитие когнитивных процессов: рост устойчивости внимания, увеличение объема памяти и постепенное высвобождение ее от опоры на восприятие; усвоение сенсорных эталонов, таких, как геометрические формы, цвета, величины, звуки; совершенствование наглядно-образного мышления; формирование целеполагающей деятельности; становление процессуальной игры; 4) овладение пассивной и активной речью; 5) развитие аффективной и волевой сферы: усиление настойчивости в деятельности и стремления достичь в ней результата; 6) становление общения со сверстниками; 7) формирование самосознания: появление новых знаний о своих возможностях и способностях, конкретной самооценки, гордости за достижения в предметной деятельности; становление полоролевой идентификации.

Психофизическое развитие в раннем возрасте. На 2-ом году жизни ребенок ежемесячно прибавляет в весе на 200–250 граммов, в росте — на 1 сантиметр; в течение 3-го года жизни вес ребенка увеличивается на 2–2,8 килограмма, рост — на 7–8 сантиметров.

Совершенствуется деятельность органов чувств и всех систем: костной, мышечной, центральной нервной системы. Происходят качественные изменения в развитии функций коры больших полушарий. Увеличивается работоспособность нервной системы. Формируются способность подражания, ходьба; развиваются различные движения рук.

Значение овладения ходьбой в психическом развитии. Ребенок раннего возраста (от 1 до 3 лет) овладел ходьбой, и она становится основной формой передвижения ребенка в пространстве. Благодаря умению ходить он становится все более самостоятельным в освоении окружающей среды, что способствует активизации психического развития ребенка.

Ходьба расширяет возможности ребенка в активном действовании. Ребенок 1,5 лет ни минуты не остается в покое. Он весь в движении. Успех в одних действиях побуждает его к новым действиям. И, наоборот, неудача подавляет собственную активность, а значит, и возможность развития психических функций.

Меняются и формы повседневной активности детей. Дети уже могут сами есть, одеваться, ходить в туалет, хотя пока им это дается с трудом. Родители порой теряют терпение, глядя, как их ребенок, высунув язык, тщательно пытается просунуть пуговицу в петлю, и делают это за него. У таких родителей в более старшем возрасте ребенок будет отличаться инфантильностью и несамостоятельностью. Активность ребенка — это мощнейший фактор совершенствования всех видов его деятельности.

Интенсивно развиваются пороги чувствительности, мышечное чувство: ребенок научается дифференцировать цвета, звуки, форму и величину предметов, собственные движения.

Благодаря развитым порогам чувствительности и мышечного чувства совершенствуются *двигательные навыки*, в частности, развивается грубая и тонкая моторика. Интенсивность развития моторики можно проследить в таблице 13.

Развитие моторики у детей раннего возраста

Возраст	Грубая моторика	Тонкая моторика
12–13 месяцев	Ходит самостоятельно. Заползает вверх по лестнице. Неуклюже бросает предмет. Берет и бросает большие игрушки	Чертит по бумаге цветными мелками. Вставляет предмет в отверстие. Держит ложку, поднося ее ко рту. Сам надевает шапку и обувь
15–18 месяцев	Ходит боком и задом наперед. Взбирается и спускается по лестнице с помощью взрослых. Бросает мяч на 1–1,5 метра	Переворачивает страницы книги (по 2–3 страницы сразу)
18–21 месяцев	Сам поднимается и опускается по лестнице, держась за перила, наступая на ступеньки одной и той же ногой, затем приставляет другую	Выводит каракули, росчерки
21–24 месяца	Пинает ногой большой мяч. Легко наклоняется, чтобы поднять предмет	Открывает дверь, поворачивает ручку. Нанизывает 3 и более бусинок. Переворачивает страницы книги по одной за раз
24–30 месяцев	Недолго стоит и балансирует на одной ноге без посторонней помощи. Стоит на цыпочках. Чередует ноги, поднимаясь и спускаясь по лестнице. Ездит на трехколесном велосипеде, крутя педали	Держит пальцами мелок или карандаш: большой палец с одной стороны, остальные с другой

При развитых двигательных навыках «ходячий» ребенок намного *быстрее осваивает пространство*, в частности, более точно оценивает местоположение предметов как по отношению к себе, так и между ними.

В связи с освоением ходьбы и большей автономией ребенок *открывает для себя окружающий мир*. В известных ему вещах он открывает новые стороны. В ситуациях, затрудняющих достижение желаемого, он пытается найти путь к успеху. Таким образом, создаются условия для развития элементарных форм мышления. Совершенствование движений стимулирует появление инициативных движений:

ребенок играет, строит, рисует, что, в свою очередь, создает возможность для развития творческих действий.

Освоение ходьбы стимулирует *развитие самосознания*. На 3-ем году малыш открывает для себя: «*Я могу*», что порождает и новые потребности и новую форму самосознания, выражающуюся в желаниях — «*Я хочу*»¹.

12.2. Предметно-манипулятивная деятельность

В психическом развитии ребенка раннего возраста особую роль играет предметно-манипулятивная деятельность. В процессе этой деятельности происходит присвоение ребенком общественно выработанных способов употребления всех окружающих его вещей. По форме действия это всегда совместная деятельность с взрослым, так как способ действия первоначально принадлежит взрослому, который передает его ребенку. Инициатива осуществления этих действий принадлежит ребенку, поэтому они становятся индивидуальными действиями по присвоению общественного способа употребления предмета.

Соотносящими действиями называют такие действия, цель которых состоит в применении двух или нескольких предметов (или их частей) в определенные пространственные взаимоотношения². Например, складывание матрешки, нанизывание колец пирамиды, накрывание коробки крышкой, складывание кубиков и тому подобное (1 год 3 месяца).

Орудийными действиями называют те действия, в которых способ действия строго фиксирован общественным назначением предмета (к примеру, ложкой едят, карандашом рисуют, молотком стучат и т. п.). Освоение орудийных действий возможно при помощи взрослых. Например, ребенку в 1 год 5 месяцев купили тележку. Он стал водить ее, и при этом для него не имеет значения, в каком положении она находится — стоит на колесах или вверх колесами. Для ребенка в это время характерно тяготение к большому числу предметов. При освоении их создаются условия для нового вида деятельности — игры и ее продуктивных вариантов: рисования, лепки, конструирования.

Условия развития предметно-манипулятивной деятельности. Прежде всего, это наличие игрушек: пирамидки, матрешки, вкладыши различной величины, цвета, формы, сделанные из разных матери-

¹ Аверин В. А. Психология детей и подростков. С 136–138.

² Мухина В. С. Детская психология. С. 118.

алов. Такие игрушки нужны для развития соотносящих действий. Наряду с ними ребенок нуждается в игрушках для развития орудийных действий: куклы, машинки, наборы строительного материала и т. п. Обязательным условием является совместная игра с ребенком. Освоение орудийных действий более эффективно происходит в совместной игре со взрослым.

Д. Б. Эльконин дал описание механизма усвоения предметного действия в раннем возрасте:

1. Предметные действия, т. е. действия с предметом в соответствии с приданной ему общественной функцией и общественно выработанным способом его использования формируется только в совместной деятельности ребенка и взрослого.

2. Весь процесс освоения предметного действия имеет для ребенка смысл тех отношений, в которые он вступил со взрослым.

3. При освоении предметного действия в первую очередь осваивается функция предмета — орудия, которую ребенок осуществляет совместно со взрослыми.

4. Критерием результата после осуществления предметного действия может быть только соответствие образцу, носителем которого является взрослый.

5. Освоение операционально-технической стороны предметного действия невозможно путем прямого прилаживания действия к образцу, содержащемуся или в совместном действии, или в простом показе. Оно происходит в процессе создания ребенком образца действия с предметом-орудием. Возникновение этого образа и знаменует собой конец формирования предметного действия¹.

Заслуга Д. Б. Эльконина состоит в том, что он раскрыл общую направленность развития предметных действий: путем превращения совместного действия в действие, разделенное (или частичное), а затем в самостоятельное.

Развитие действия от совместного со взрослым до самостоятельного — это первое направление развития предметного действия. Вторым направлением является линия ориентации в системе свойств предмета, которая является предпосылкой развития ролевой игры.

Социальной ситуацией развития в раннем возрасте является взаимодействие трех составляющих: «ребенок — предмет — взрослый».

¹ Эльконин Д. Б. Детская психология. С. 79–94.

12.3. Развитие познавательных процессов в раннем возрасте

Осваивая родную речь, дети овладевают как фонетической, так и семантической ее сторонами. Произнесение слов становится более правильным, ребенок постепенно перестает пользоваться искаженными словами и словами-обрывками. Этому способствует и то, что к 3 годам усваиваются все основные звуки языка. Самое важное достижение в освоении речи ребенком — то, что слово приобретает для него *предметное значение*. Ребенок обозначает одним словом предметы, различные по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними. С появлением предметных значений слов связаны и первые обобщения.

В раннем возрасте быстро накапливается количество понимаемых слов (*пассивный словарь*). К 2 годам ребенок понимает почти все слова, которые произносит взрослый, называя предметы, а также начинает понимать объяснения взрослого в выполнении совместных действий.

Продолжает развиваться активная речь. Речевая активность ребенка резко возрастает в 2–3 года. Расширяется круг общения. Ребенок может что-то рассказать, задать вопрос, обратиться с просьбой. Речь обогащает опыт совместной деятельности с предметами. В основном практические действия ребенка, та наглядно-действенная ситуация, в которой и возникает общение. Когда же он вступает в разговор со сверстником, он мало вникает в содержание реплик другого ребенка (*эгоцентрическая речь*), дети не всегда отвечают друг другу, у таких диалогов нет развития. Количество употребляемых слов растет, и к 3 годам *активный* словарь ребенка составляет 1 000–1 500 слов.

Восприятие. Развитие восприятия в раннем возрасте определяется тремя аспектами: перцептивными действиями, сенсорными эталонами и действиями соотнесения.

Л. С. Выготский говорил о раннем возрасте как о возрасте интенсивного восприятия. Первая особенность восприятия — его аффективный характер. И. М. Сеченов характеризовал восприятие в этом возрасте как страстное «Всякое восприятие в раннем возрасте — страсть». Второй особенностью восприятия Л. С. Выготский считал то, что восприятие является доминирующей функцией сознания, поставленной в максимально благоприятные условия развития¹.

Доминирование восприятия означает определенную зависимость от него остальных психических процессов. Дети раннего воз-

¹ Выготский Л. С. Психология развития ребенка. С. 137–139.

раста максимально связаны наличной ситуацией в том, что они непосредственно воспринимают. Все их поведение является полевым, импульсивным; ничто из того, что лежит вне этой наглядной ситуации, их не привлекает. В эксперименте К. Левина с детьми показано, что до 2 лет ребенок вообще не может действовать без опоры на восприятие. Поставленная перед ребенком задача — сесть на большой камень, лежащий на лужайке, — оказалась трудновыполнимой, поскольку ребенок сначала должен отвернуться от камня и, следовательно, перестать его видеть. Дети по многу раз обходили этот валун, гладили его, отворачиваясь, подкладывали руку, чтобы, по крайней мере, ощущать его тактильно. Одному мальчику удалось сохранить опору на зрительное восприятие: он сильно наклонился, перегнувшись в поясе, и, глядя на камень между широко расставленными ногами, продвинулся к нему и, наконец, сел¹.

Из того, что у ребенка доминирует *восприятие*, и он ограничен наглядной ситуацией, следует еще одна особенность. В раннем возрасте наблюдаются элементарные формы *воображения*, такие, как предвосхищение, но творческого воображения еще нет. Маленький ребенок не способен что-то выдумать, солгать. Только к концу раннего детства у него появляется способность говорить не то, что есть на самом деле.

Память в раннем возрасте произвольная, ребенок не владеет способами запоминания. Запоминает только то, что сам сделал или что прочувствовал, также может запомнить при неоднократных повторях.

Мышление в раннем возрасте принято называть наглядно-действенным. Это аналог «сенсомоторного интеллекта» Ж. Пиаже. Как видно из самого названия, оно основывается на восприятии и действиях, осуществляемых ребенком. И хотя примерно в 2-летнем возрасте у ребенка появляется внутренний план действий, на протяжении всего раннего детства основой и источником интеллектуального развития остается предметная деятельность. «Мыслить для ребенка раннего возраста — значит разбираться в данных аффективно окрашенных связях и предпринимать своеобразные, соответствующие этой внешней воспринимаемой ситуации действия»².

Наглядно-действенное мышление первоначально проявляется в самом процессе деятельности. Особенно хорошо это видно, когда ребенок сталкивается с задачей, способам решения которой его не обучали взрослые. В описанном эксперименте П. Я. Гальперина перед

¹ Там же.

² Выготский Л. С. Психология развития ребенка. С. 175.

детьми стояла задача достать игрушки из ящика с помощью лопатки; ситуация осложнялась тем, что ручка лопатки находилась под прямым углом к лопасти.

Сначала ребенок пробует поднимать какую-нибудь игрушку, по-разному захватывая лопатку, затем гоняет ею все предметы по дну ящика. У него появляются замедленные движения, ребенок как бы подстерегает удобное положение своего орудия, чтобы им подцепить игрушку. В этом подстерегании уже видны проблески включающегося в деятельность мышления. За этим следуют энергичные, но излишне настойчивые попытки создать удачные положения и, наконец, отказ от навязчивого применения освоенных приемов, учет объективных соотношений предметов — лопатки и игрушки. На последних этапах деятельности ребенка прослеживается определенная роль наглядно-действенного мышления, организующего целенаправленные действия¹.

Мышление развивается в процессе практической деятельности и из практической деятельности, поэтому, как считают отечественные психологи, оно отстает от нее по общему уровню развития и по составу операций.

12.4. Становление образа «Я». Полоролевая идентификация

Развитие эмоционально-потребностной сферы ребенка тесно связано с зарождающимся в это время самосознанием. Примерно в 2 года ребенок начинает узнавать себя в зеркале. Американские психологи провели такой эксперимент: детей 1,5 лет подводили к зеркалу, затем незаметно касались носа каждого ребенка, оставляя на нем губной помадой красную метку. Снова посмотрев в зеркало, дети видели в зеркале свои испачканные носы, опускали глаза, смущенно улыбались; 2-летние дети, любовались собой и прихорашивались перед зеркалом².

Узнавание себя — простейшая, первичная форма самосознания. Ребенок к концу раннего возраста начинает осознавать себя как отдельного человека. Особое место в становлении «Я» ребенка раннего возраста занимает процесс полоролевой идентификации. Усваивая половую роль, ребенок усваивает ту или иную модель поведения и соответствует ей на протяжении всей жизни.

¹ Эльконин Д. Б. Детская психология. С. 84–87.

² Крайг Г. Психология развития. С. 311.

Первичное становление полоролевой идентичности осуществляется в раннем детстве. К 1,5–2 годам ребенок знает, мальчик он или девочка, но не знает, почему это так. Затем в соответствии с первичной идентичностью ребенок идентифицирует себя с родителями своего пола, имитирует его поведение и обучается ему.

12.5. Эмоциональное развитие ребенка раннего возраста. Кризис трех лет

Развитие психических функций неотделимо от развития эмоционально-потребностной сферы ребенка. Доминирующее в раннем возрасте восприятие аффективно окрашено. Ребенок эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает. Он остро переживает неприятную процедуру в кабинете врача, а через несколько минут спокоен и живо интересуется новой обстановкой. Он не способен огорчаться из-за того, что в будущем его ожидают неприятности, и его невозможно обрадовать тем, что через 5 дней ему что-то подарят.

Развитие эмоционально-потребностной сферы зависит от характера общения ребенка со взрослыми и сверстниками. В общении с близкими взрослыми, которые помогают ребенку познавать мир «взрослых» предметов преобладают *мотивы сотрудничества*, хотя сохраняется и чисто эмоциональное общение, необходимое на всех возрастных этапах. Помимо безусловной любви, эмоционального тепла, ребенок ждет от взрослого непосредственного участия во всех своих делах, совместного решения любой задачи, будь то освоение столовых приборов или строительство башни из кубиков. Вокруг таких совместных действий и разворачиваются новые для ребенка формы общения с взрослыми.

Кризис 3 лет — граница между ранним и дошкольным детством — один из наиболее трудных моментов в жизни ребенка. По Д. Б. Элькунину, это разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений, кризис выделения своего «Я». Ребенок, отделяясь от взрослых, пытается установить с ними новые, более глубокие отношения.

Изменение позиции ребенка, возрастание его самостоятельности и активности требуют от близких взрослых своевременной перестройки. Если же новые отношения с ребенком не складываются, его инициатива не поощряется, самостоятельность постоянно ограничивается, у ребенка возникают собственно кризисные явления, проявляющиеся в отношениях со взрослыми (и никогда — со сверстниками). Л. С. Выготский, вслед за Э. Келер, описывает 7 характеристик кризиса

3 лет. Первая из них — *негативизм*. Остановимся на ней подробнее, чтобы понять, как изменяется в это время структура поведения ребенка.

Ребенок дает негативную реакцию не на само действие, которое он отказывается выполнять, а на требование или просьбу взрослого. Он не делает что-то только потому, что это предложил ему определенный взрослый человек. Вообще негативизм избирателен: ребенок игнорирует требования одного члена семьи или одной воспитательницы, а с другими достаточно послушен. Главный мотив действия — сделать наоборот, т.е. прямо противоположное тому, что ему сказали.

На первый взгляд, кажется, что так ведет себя непослушный ребенок любого возраста. Но при обычном непослушании он чего-то не делает потому, что именно этого ему делать и не хочется — возвращаться домой с улицы, чистить зубы или ложиться вовремя спать. Если же ему предложить другое занятие, интересное и приятное для него, он тут же согласится. При негативизме события развиваются иначе. Л. С. Выготский приводит такой пример из своей клинической практики. Девочка, переживающая кризис 3 лет, очень хотела, чтобы ее взяли на конференцию, где взрослые «обсуждают детей», но, получив разрешение, на заседание не пошла. Это была негативная реакция на предложение взрослого. На самом деле ей так же хотелось пойти, как и раньше, до своего отказа, и, оставшись одна, девочка горько плакала.

Из этого примера видно, как меняется мотивация поведения ребенка. Раньше в наглядной ситуации у него возникал аффект — непосредственное эмоционально напряженное желание что-то сделать; импульсивные действия ребенка соответствовали этому желанию. В 3 года он впервые становится способен поступать вопреки своему непосредственному желанию. Поведение ребенка определяется не этим желанием, а отношениями с другим, взрослым человеком. Мотив поведения уже находится вне ситуации, данной ребенку. Конечно, негативизм — кризисное явление, которое должно исчезнуть со временем. Но то, что ребенок в 3 года получает возможность действовать не под влиянием любого случайно возникшего желания, а поступать, исходя из других, более сложных и стабильных мотивов, является важным завоеванием в его развитии.

Вторая характеристика кризиса 3 лет — *упрямство*. Это реакция ребенка, который настаивает на чем-то не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он сам об этом сказал взрослым и требует, чтобы с его мнением считались. Его первоначальное решение определяет все его поведение, и отказаться от этого решения даже

при изменившихся обстоятельствах ребенок не может. Упрямство — не настойчивость, с которой ребенок добивается желаемого. Упрямый ребенок настаивает на том, чего ему не так уж сильно хочется или совсем не хочется, или давно расхотелось. Допустим, ребенка зовут домой, и он отказывается уходить с улицы. Заявив, что он будет кататься на велосипеде, он действительно будет продолжать кружить по двору, чем бы его не соблазняли (игрушкой, десертом, гостями), хотя и с совершенно унылым видом.

В переходный период может появиться *строптивость*. Она направлена не против конкретного взрослого, а против всей сложившейся в раннем детстве системы отношений, против принятых в семье норм воспитания. Ребенок стремится настоять на своих желаниях и недоволен всем, что ему предлагают и делают другие. «Да ну!» — самая распространенная реакция в таких случаях.

Разумеется, ярко проявляется тенденция к самостоятельности: ребенок хочет все делать и решать сам. В принципе, это положительное явление, но во время кризиса гипертрофированная тенденция к самостоятельности приводит к *своеволию*, она часто неадекватна возможностям ребенка и вызывает дополнительные конфликты со взрослыми.

У некоторых детей конфликты с взрослыми становятся регулярными, они как бы постоянно находятся в состоянии войны с взрослыми. В этих случаях говорят о *протесте-бунте*. В семье с единственным ребенком может появиться деспотизм. Ребенок жестко проявляет свою власть над окружающими его взрослыми, диктуя, что он будет есть, а что не будет, может мама уйти из дома или нет и т. д. Если в семье несколько детей, вместо деспотизма обычно возникает ревность: та же тенденция к власти здесь выступает как источник ревнивого, нетерпимого отношения к другим детям, которые не имеют почти никаких прав в семье, с точки зрения юного деспота.

Интересная характеристика кризиса 3 лет, которая будет присуща всем последующим переходным периодам, — *обесценивание*. Что обесценивается в глазах ребенка? То, что было привычно, интересно, дорого раньше. 3-летний ребенок может начать ругаться (обесцениваются старые правила поведения), отбросить или даже сломать любимую игрушку, предложенную не вовремя (обесцениваются старые привязанности к вещам) и т. п.

Все эти явления свидетельствуют о том, что у ребенка изменяется отношение к другим людям и к самому себе. Он психологически отделяется от близких взрослых. Это важный этап в эмансипа-

ции ребенка; не менее бурный этап ждет его в дальнейшем — в подростковом возрасте.

В раннем детстве ребенок активно познает мир окружающих его предметов, вместе с взрослыми осваивает способы действий с ними. Его ведущая деятельность — предметно-манипулятивная, в рамках которой возникают первые примитивные игры. К 3 годам появляются личные действия и сознание «я сам» — центральное новообразование этого периода. Возникает чисто эмоциональная завышенная самооценка. В 3 года поведение ребенка начинает мотивироваться не только содержанием ситуации, в которую он погружен, но и отношениями с другими людьми. Хотя его поведение остается импульсивным, появляются поступки, связанные не с непосредственными ситуативными желаниями, а с проявлением «я» ребенка¹.

Контрольные вопросы:

1. В чем значение овладения ходьбой в раннем возрасте?
2. Как изменяется связь действия с предметом в период раннего возраста?
3. В чем состоят особенности орудийных действий?
4. Какие виды игры образуются в раннем возрасте?
5. В чем особенности протекания кризиса 3 лет?

¹ Выготский Л. С. Психология развития ребенка. С. 170–175.

Тема 13. Дошкольный возраст

Учебные вопросы:

1. Общая характеристика возраста.
2. Игра и ее роль в психическом развитии дошкольника.
3. Развитие познавательных процессов.
4. Эмоциональное развитие.
5. Предпосылки формирования воли дошкольников.
6. Развитие самосознания и полоролевая идентификация.
7. Кризис семи лет.

13.1. Общая характеристика возраста

Дошкольное детство — большой отрезок жизни ребенка. Условия жизни в это время стремительно расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города, страны. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает сильное желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему еще недоступно. Кроме того, он стремится и к самостоятельности. Из этого противоречия рождается *ролевая игра* — самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых.

Основной задачей психического развития детей в дошкольном возрасте является *подготовка ребенка к школе*.

В рамках дошкольного периода принято выделять *младший дошкольный* (от 3 до 4 лет), *средний* (от 4 до 5 лет) и *старший дошкольный возраст* (от 5–7 лет). При этом 3–4 года — это возраст освоения ребенком тонкой моторики кисти и обособленных движений рук и ног; возраст 4–5 лет — расцвета ролевой игры, а возраст 5–6 лет — собственно дошкольный период (подготовка ребенка к школе).

В этот период происходит дальнейшее интенсивное развитие психической, физической и личностной организации ребенка. Развиваются внутренние органы, увеличивается мышечная масса, вес мозга, усиливается регулирующая роль коры больших полушарий. Продолжается окостенение скелета, но оно еще не завершилось, поэтому необходима правильная организация двигательной активности, наблюдение за формированием осанки, не допустимы чрезмерные нагрузки на организм.

Совершенствуется работа опорно-двигательного аппарата. Деятельность крупной мускулатуры опережает в развитии мелкую. Со-

вершенствуется деятельность кровообращения и дыхания. Повышается кровяное давление, увеличивается жизненная емкость легких.

У ребенка развивается зрительная, слуховая, кожно-двигательная чувствительность. Все это создает необходимые условия для психического и личностного развития.

13.2. Игра и ее роль в психическом развитии дошкольника

Ведущая деятельность в дошкольном возрасте — игра. Ролевая, или, как ее иногда называют, творческая игра появляется в дошкольном возрасте. Это деятельность, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых людей и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними¹. Ребенок, выбирая и исполняя определенную роль, соотносит ее с соответствующим образом — мамы, доктора, водителя, пирата — и образами его действий. Образный план игры настолько важен, что без него игра просто не может существовать. Несмотря на то что жизнь в игре протекает в форме представлений, она эмоционально насыщена. Игра становится для ребенка его действительной жизнью.

В игре, по мнению З. Фрейда, воплощается стремление ребенка стать взрослым. Поэтому игровые формы деятельности — это и условия и основной фактор психического развития ребенка, стремящегося к взрослой жизни. В игре ребенок моделирует смыслы человеческого существования и формы отношений, существующие в обществе. Именно поэтому игра — ведущая деятельность ребенка. Она позволяют ему «проигрывать» те стороны взрослой жизни, которые невозможно пережить в реальной детской жизни.

Условия (предпосылки) возникновения игры:

- 1) наличие предметных и орудийных действий;
- 2) наличие различных впечатлений (бедность сюжетов у детей детских домов);
- 3) умение ребенка подражать действиям взрослых (психическое развитие младенца в подражании взрослым);
- 4) наличие переноса действий с одного предмета на другой;
- 5) роль взрослого.

Этапы развития сюжетно-ролевой игры: предметная, ролевая игра, игра с правилами.

¹ Эльконин Д. Б. Детская психология. С. 105.

Предметная игра. В младшем дошкольном возрасте игры носят процессуальный характер. В несложных по содержанию играх смысл содержится в самом процессе действовании, а не в том результате, к которому это действие должно привести. Этап предметной игры связан преимущественно с овладением специфическими функциями предметов, еще недоступных ребенку в практической деятельности. Способом игровых действий является разворачивание и обозначение в игре условных предметных действий («кормить куклу», «резать хлеб»).

Ролевая игра. В среднем дошкольном возрасте в играх главное место занимает выполнение роли, и интерес игры состоит именно в выполнении моделирующих отношения взрослых действий. Этап ролевой игры обусловлен овладением ребенком отношениями между людьми, опосредующими отношения к предметам. Этой игре соответствует и следующий по сложности способ — ролевое поведение, связанное с обозначением и реализацией ролевой позиции, подчиняющей себе предметные действия (играть «во врача», «в дочку-матери», «в полицейских»).

Игра с правилами. На этом этапе детей интересует не просто роль как таковая, но и то, насколько реалистично она выполняется. Повышается требовательность детей к правдивости и убедительности, реалистичности исполнения ролей и сюжетов, использованию игрового материала (к игре привлекаются реальные предметы и вещи, одежда взрослых), к соблюдению правил в игре. Этап игры связан с выделением ребенком скрытых в отношениях между людьми задач и правил человеческих действий и сдвигом мотива игры с процесса на результат. На этом этапе появляются игры-драматизации, игры фантазирования. Третий способ построения игры — сюжетосложение, связанное с разворачиванием в игре, последовательности целостных ситуаций: «играть в больницу», «играть в парикмахерскую»¹.

Роль игровой деятельности в психическом развитии ребенка. Игровое действие носит знаковый (символический) характер, потому что в игре происходит перенос действия с одного предмета на другой (особенно, если это действие выполняется не с настоящим предметом, а с игрушкой). В игре особенно ярко обнаруживается формирующая знаковая функция сознания ребенка. Её проявление в игре имеет свои особенности, игровые заместители предметов могут иметь с ними значительно меньшее сходство, чем, например,

¹ Мухина В. С. Детская психология. С. 162–167.

сходство рисунка с изображаемой действительностью. При выборе предметов-заместителей дошкольник исходит из реальных отношений предметов. Он согласен с тем, что полспички будут мишуткой, целая — мамой, коробок — постелькой для мишутки. Но не примет вариант, где мишуткой будет коробок, а постелью — спичка. «Так не бывает», — констатирует ребенок¹.

В игровой деятельности ребенок берет на себя ту или иную роль и начинает действовать в соответствии с этой ролью. Ребенок может взять на себя любую роль: животного, предмета, но чаще всего он изображает взрослых людей. Через игру ребенок постигает взаимоотношения между людьми в процессе их трудовой деятельности, их права и обязанности.

Обязанности по отношению к окружающим — это то, что ребенок знает и, исходя из роли, которую он взял на себя, исполняет. Другие дети ожидают и требуют, чтобы он правильно выполнял взятую на себя роль. Например, при исполнении роли врача нужно быть не только терпеливым, но и требовательным по отношению к больному; исполняя роль покупателя, ребенок, уясняет для себя, что нельзя взять покупку и уйти, не заплатив и т. д. Исполняя обязанности, ребенок также получает права по отношению к лицам, роли которых исполняют другие участники игры. Так, например, покупатель имеет право на то, чтобы ему отпускали любые имеющиеся на игрушечном прилавке товары, чтобы с ним обращались так же, как и с другими покупателями. Врач имеет право на уважительное и доверительное отношение к своей персоне, на то, чтобы пациенты выполняли его указания.

Роль в сюжетной игре как раз и заключается в том, чтобы исполнять обязанности, которые продиктованы ролью, и осуществлять права по отношению ко всем участникам игры.

Таким образом, игра изменяется и достигает к концу дошкольного возраста высокого уровня развития. В развитии игры выделяются две основные фазы, или стадии. Для первой стадии (3–5 лет) характерно воспроизведение логики реальных действий людей; содержанием игры являются предметные действия. На второй стадии (5–7 лет) моделируются реальные отношения между людьми, и содержанием игры становятся социальные отношения, общественный смысл деятельности взрослого человека.

¹ Мухина В. С. Детская психология. С. 162.

В среднем и старшем дошкольном возрасте дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, предварительно распределяя роли, а также и в процессе самой игры. Содержательное обсуждение вопросов, связанных с ролями, и контроль за выполнением правил игры становятся возможными благодаря включению детей в общую, эмоционально насыщенную для них деятельность.

Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением — подчинение правилам — складывается именно в игре, а затем проявляется в других видах деятельности. Произвольность предполагает наличие образца поведения, которому следует ребенок, и контроля. В игре образцом служат не моральные нормы или иные требования взрослых, а образ другого человека, чье поведение копирует ребенок. Самоконтроль только появляется к концу дошкольного возраста, поэтому первоначально ребенку нужен внешний контроль — со стороны его товарищей по игре. Дети контролируют сначала друг друга, а потом — каждый самого себя. Внешний контроль постепенно выпадает из процесса управления поведением, и образ начинает регулировать поведение ребенка непосредственно.

Перенос формирующегося в игре механизма произвольности в другие неигровые ситуации в этот период еще затруднен. То, что относительно легко удается ребенку в игре, гораздо хуже получается при соответствующих требованиях взрослых. Например, в игре дошкольник может долго стоять, исполняя роль часового, но выполнить аналогичное задание, данное экспериментатором — стоять прямо и не двигаться — ему трудно. Хотя в игре и содержатся все основные компоненты произвольного поведения, ребенок еще не может контролировать выполнение игровых действий и не может быть вполне сознательным, так как игра имеет аффективную окрашенность. К 7 годам ребенок все больше начинает ориентироваться на нормы и правила; регулирующие его поведение образы становятся все более обобщенными (в отличие от образа конкретного персонажа в игре). При благоприятных вариантах развития детей к моменту поступления в школу они способны управлять своим поведением в целом, а не только отдельными действиями.

В игре развивается мотивационно-потребностная сфера ребенка. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Но происходит не только расширение круга мотивов. Уже в предыдущий переходный период (в 3 года) у ребенка появились мотивы, выходящие

за рамки непосредственно данной ему ситуации, обусловленные развитием его отношений со взрослыми. Теперь, в игре со сверстниками, ему легче отрешиться от своих мимолетных желаний. Его поведение контролируется другими детьми, он обязан следовать определенным правилам, вытекающим из его роли, и не имеет права ни изменить общий рисунок роли, ни отвлечься от игры на что-то постороннее. Формирующаяся произвольность поведения облегчает переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, стоящим на грани сознательности.

В развитой ролевой игре с ее замысловатыми сюжетами и сложными ролями, создающими достаточно широкий простор для импровизации, у детей формируется творческое воображение. Игра способствует становлению произвольной памяти, в ней преодолевается так называемый *познавательный эгоцентризм*. Благодаря децентрации, происходящей в ролевой игре, открывается путь к формированию новых интеллектуальных операций — но уже на следующем возрастном этапе.

13.3. Развитие познавательных процессов

Развитие внимания, памяти, воображения в дошкольном возрасте имеет сходство в развитии. По сравнению с восприятием и мышлением эти три психических процесса долго не приобретают самостоятельности. Ребенок дошкольного возраста еще не владеет специальными действиями сосредоточения и не умеет сохранять в памяти увиденное и услышанное. Он не обладает умениями представлять во внутреннем плане сознания нечто новое, отсутствующее как таковое в прошлом опыте.

Внимание имеет свои, отличающие его от других психических процессов особенности. Одна из характеристик внимания — это его устойчивость, т.е. умение сосредотачиваться на чем-нибудь определенное время. Не менее значимы такие особенности внимания, как его переключение и распределение.

Внимание в младшем дошкольном возрасте тесно связано с интересами ребенка к деятельности: ребенок сосредоточен до тех пор, пока не угасает интерес, поэтому дети редко способны долго заниматься каким-то делом. К 4–5 годам у ребенка увеличивается объем внимания, даже в сложной ситуации он может действовать одновременно с 2–3 предметами.

К концу возрастного периода при слушании сказок, рассмотрении картинок, выполнении заданий устойчивость внимания возрас-

тает примерно в два раза. Устойчивость можно формировать в самых разных видах деятельности. Например, в игровой, изобразительной деятельности ребенок выделяет больше интересных сторон, при чтении и рассматривании — больше деталей. Главное достижение старшего возраста — овладение управлением собственным вниманием. К 6 годам ребенок способен сознательно направлять свое внимание на определенные предметы, явления, отрабатывать специальные приемы удержания их в поле внимания.

Центральной линией развития внимания является постепенный переход от непроизвольного внимания к произвольному. *Произвольность сама по себе не формируется на базе непроизвольности*, она требует специального обучения приемам управления вниманием со стороны взрослых. В процессе воспитания взрослый постоянно организует деятельность ребенка, привлекая его внимание к средствам управления им, к способам удержания внимания. Постепенно эти средства интериоризируются, становясь собственным орудием ребенка в управлении вниманием.

Помимо ситуативных средств, применяющихся в конкретных задачах, ребенок осваивает универсальное средство организации внимания — *речь*. Сначала взрослый словесными указаниями организует внимание ребенка, позже сам ребенок обозначает словами те предметы, явления, действия, на которые нужно направлять внимание для достижения необходимого результата. Постепенно ребенок переходит к словесным самоинструкциям, комментируя выполняемое действие словами¹.

Память. Д. Б. Эльконин вслед за Л. С. Выготским отмечал: память становится в центр сознания, что приводит к существенным следствиям, характеризующим психическое развитие в этот возрастной период².

В младшем и среднем дошкольном возрасте память носит непроизвольный характер: ребенок не умеет и не ставит сознательной задачи запомнить что-либо с целью последующего воспроизведения. И запоминание, и припоминание не регулируются сознательной волей и, по существу, носят случайный характер, реализуясь в деятельности и завися от ее характера. Обычно дошкольники легче запоминают то, что интересно, что произвело эмоциональное впечатление. Но в любом случае количество материала зависит от того, насколько

¹ Мухина В. С. Детская психология.

² Эльконин Д. Б. Детская психология.

активно ребенок действует по отношению к запоминаемым объектам, в какой мере происходит их восприятие, обдумывание, группировка в процессе действия, классификация и т.д.

Овладение элементами произвольной памяти, по А. Н. Леонтьеву, включает несколько этапов:

I этап — сначала ребенок выделяет саму задачу — *запомнить и припомнить*, еще не владея необходимыми приемами.

II этап — ребенок выделяет сами приемы запоминания: *повторить, сгруппировать, систематизировать, связать, оставить какой-нибудь знак-сигнал* и т.д.; дело в том, что первоначально возникает необходимость припоминания, а задача запомнить формируется на основе опыта припоминания: ребенок осознает, что если он не освоит средства запоминания, то потом не сможет и воспроизвести нужный материал.

III этап — овладение средствами, *формирование произвольного контроля* над памятью.

Содержание памяти дошкольника составляют представления (сохранившиеся образы ранее воспринятых предметов, явлений, действий): об окружающих взрослых и их действиях, предметах обихода, фруктах, овощах, деревьях, некоторых животных и т.д. В младшем дошкольном возрасте они плохо систематизированы, слитны, неподвижны, неполны, отрывочны. По мере развития ребенка они совершенствуются и дополняются.

Большое значение имеет для дошкольника память на движения, на основе которой формируются навыки. Так, у детей среднего и старшего дошкольного возраста уже много этих навыков: ходьба, умывание, одевание, причесывание, застегивание пуговиц, действия ложкой во время еды и т.д., а также движения карандашом, вырезание, наклеивание, сгибание, действия с мячом, танцевальные и спортивные движения и т.д.

В связи с интеллектуальным развитием формируются и элементы словесно-логической памяти (выделение и запоминание существенных связей между объектами и их частями, последовательностей логических операций, например действия сравнения или классификации).

Развитие всех видов памяти связано с развитием воображения дошкольника¹.

¹ Сапогова Е. Е. Психология развития человека. С. 271.

Развитие воображения у дошкольников. По мнению психоаналитиков, одной из основных функций воображения является защита личности, компенсация негативных переживаний, которые порождаются предсознательными процессами и фиксируют социальные конфликты личности. В связи с этим эффекты творческого воображения — это не что иное, как изживание гнетущих эмоций (неважно какие они при этом по знаку), возникающих в конфликте, до тех пор, пока не будет достигнут терпимый для личности уровень. Нетрудно поэтому объяснить акты творческой деятельности, в том числе и детской, в доступных им видах продуктивной деятельности: рисовании, лепке, реже в конструировании.

О воображении как о психическом процессе следует говорить только при условии наличия действующего полноценного сознания. Поэтому можно утверждать, что воображение ребенка начинает свое развитие с 3 лет. Л.С. Выготский отмечал, что во всех видах детского творчества (рисование, лепка, сочинение сказок, конструирование) деятельность фантазий является направленной на определенную цель. С деятельностью воображения тесно связано движение чувств (все фантастическое является реальным в эмоциональном смысле), но во всех своих фантастических взлетах воображение «питается» реальным опытом ребенка — чем богаче опыт ребенка, тем более яркими являются продукты его воображения¹. В структуре воображения выделяют аффективный и познавательный компоненты.

Аффективное воображение возникает в ситуациях противоречия между образом реальности, существующим в сознании ребенка и самой отражаемой реальностью. Невозможность разрешить его приводит к росту внутреннего напряжения и, как следствие этого, к возникновению тревоги и страха. Свидетельством тому является довольно большое число страхов у детей 3-летнего возраста. В то же время следует отметить, что многие из противоречий дети решают самостоятельно. И в этом им помогает аффективное воображение. Таким образом, основная функция его — защитная, помогающая ребенку преодолеть возникающие противоречия. Кроме того, оно выполняет и регулирующую функцию в ходе усвоения норм поведения.

Познавательное воображение, как и аффективное помогает ребенку преодолевать возникающие противоречия, а, кроме того, достраивать и уточнять целостную картину мира. С его помощью

¹ Выготский Л. С. Психология развития ребенка.

дети овладевают схемами и смыслами, выстраивают целостные образы событий и явлений.

В дошкольном возрасте должно целенаправленно развиваться репродуктивное воображение (что необходимо для учебной деятельности), а также творческое воображение. При этом взрослый должен научить ребенка доводить творческий замысел до стадии продукта, т. е. у дошкольника необходимо развивать продуктивное воображение¹.

Развитие мышления и речи. Мышление в дошкольном возрасте характеризуется переходом от наглядно-действенного к наглядно-образному. В процессе развития наглядно-образного мышления у ребенка формируется способность выделять в предмете не просто его внешние свойства, а именно те свойства, которые необходимы для решения задачи. В среднем дошкольном возрасте ребенок уже может решать задачи не только в процессе практических действий с предметами, но и в уме, опираясь на свои образные представления о предметах. В различных видах деятельности у дошкольников формируются обобщения, закрепляющиеся в понятиях, приемы классификации, элементы умственного моделирования, что свидетельствует об овладении детьми знаковой деятельностью и становлении элементов понятийного мышления. Однако его развитие характерно для подросткового возраста. На протяжении дошкольного возраста совершенствуется функция планирования и контроля собственных интеллектуальных действий.

Развитие мыслительных способностей не должно сосредотачиваться только на решении предложенной задачи. Необходимо воспитывать у ребенка желание самостоятельно исследовать окружающий мир, анализировать увиденное, прочитанное, ставить вопросы и искать на них ответы, формировать у него собственную умственную активность и развивать креативность мышления.

В тесной связи с мышлением развивается *речь*. На протяжении дошкольного возраста речевое сопровождение действий сдвигается с конца действия к его началу, беря на себя планирование, предвосхищающие функции.

Речь не только углубляет процесс познания предметного мира, но и стимулирует развитие психофизиологических механизмов. В. И. Логинова в своих исследованиях отмечает, что в словаре 3-

¹ Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Хрестоматия по детской психологии. М.: ИПП, 1996. С. 170–179.

летнего ребенка насчитывается 1 200 слов, активный словарь 6-летнего ребенка увеличивается в 3 раза (3 000–5 000 слов).

Словарь ребенка включает все части речи; он умеет правильно склонять и спрягать. В период дошкольного детства ребенок овладевает морфологической системой родного языка, осваивает сложные предложения, союзы, распространенные суффиксы (для обозначения пола, детенышей, в качестве уменьшительных и т.д.). Дети любят игры со словами, процесс словообразования, ритмизацию и рифмовку слов.

Развитие речи является одной из наиболее сложных и значимых сторон психического развития в целом, так как речь ребенка включается в развитие всех познавательных процессов.

13.4. Эмоциональное развитие

Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам. Этот новый относительно стабильный эмоциональный фон определяет динамика представлений ребенка. Динамика образных представлений — более свободная и мягкая по сравнению с аффективно окрашенными процессами восприятия в раннем детстве.

Внешнее выражение чувств ребенка по сравнению со взрослым человеком носит более бурный, непосредственный и непроизвольный характер. Чувства ребенка быстро и ярко вспыхивают и столь же быстро гаснут, бурное веселье нередко сменяется слезами.

Наиболее сильный и важный источник переживаний ребенка — его взаимоотношения с другими людьми, взрослыми и детьми. Когда окружающие ласково относятся к ребенку, признают его права, проявляют к нему внимание, он испытывает эмоциональное благополучие — чувство уверенности, защищенности. Обычно в этих условиях у ребенка преобладает бодрое, жизнерадостное настроение. Эмоциональное благополучие способствует нормальному развитию ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям.

Поведение окружающих по отношению к ребенку постоянно вызывает у него разнообразные чувства — радость, гордость, обиду и т. д. Ребенок, с одной стороны, остро переживает ласку, похвалу, с другой — причиненное ему огорчение, проявленную к нему несправедливость.

Дошкольники испытывают чувство любви, нежности к близким людям, прежде всего к родителям, братьям, сестрам, часто проявляют по отношению к ним заботу, сочувствие.

Любовь и нежность по отношению к другим людям связаны с возмущением и гневом против тех, кто выступает в глазах ребенка в качестве их обидчиков. Ребенок неосознанно ставит себя на место человека, к которому он привязан, и переживает боль и несправедливость, испытанную этим человеком, как свою собственную.

Вместе с тем, когда другой ребенок (даже любимые им брат, сестра) пользуется, как кажется дошкольнику, большим вниманием, он испытывает чувство ревности.

Чувства, возникающие у ребенка по отношению к другим людям, переносятся им и на персонажей художественных произведений — сказок, рассказов; он сочувствует несчастью Красной Шапочки немногим меньше, чем реальному несчастью. Он может вновь и вновь слушать одну и ту же историю, но его чувства к персонажам от этого не ослабевают, а становятся даже сильнее: ребенок вживается в сказку, начинает воспринимать ее персонажей как знакомых и близких.

Чувства, испытываемые ребенком при слушании сказок, превращают его из пассивного слушателя в активного участника событий. Ужасаясь предстоящим событиям, он в испуге начинает требовать, чтобы закрыли книгу и не читали ее дальше, или сам придумывает более приемлемый вариант той части, которая его пугает.

13.5. Предпосылки формирования воли у дошкольников

Дошкольный возраст является возрастом возникновения воли как способности сознательно управлять своим поведением, своими внешними и внутренними действиями.

Сознательное управление поведением только начинает складываться в дошкольном возрасте. Волевые действия соседствуют с действиями непреднамеренными, импульсивными.

На протяжении дошкольного возраста меняются как сами волевые действия, так и их удельный вес в общей картине поведения. В младшем дошкольном возрасте поведение ребенка складывается почти целиком из импульсивных поступков; проявления воли наблюдаются лишь время от времени, при особо благоприятных обстоятельствах. У дошкольников среднего возраста количество таких проявлений возрастает, но они все еще не занимают сколько-нибудь значительного места в поведении. Только в старшем возрасте дошколь-

ник становится способным к длительным волевым усилиям, хотя и сильно уступает в этом отношении детям школьного возраста.

Развитие воли идет в нескольких направлениях: 1) развитие целенаправленности; 2) установление отношений между целью действий и их мотивами; 3) возрастание регулирующей роли речи.

Таким образом, для дошкольника характерно появление и развитие волевых действий, но сфера их применения и их место в поведении остаются ограниченными.

Развитие воли ребенка тесно связано с проходящим в дошкольном возрасте изменением мотивов поведения, формированием соподчинения мотивов.

13.6. Развитие самосознания и полоролевая идентификация

Мотивационно-потребностную сферу дошкольника характеризуют следующие группы мотивов: 1) мотивы, связанные с интересом к деятельности и отношениям взрослых; 2) игровые мотивы; 3) мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми; 4) мотивы самолюбия, самоутверждения; 5) познавательные мотивы; 6) соревновательные мотивы; 7) мотивы достижения; 8) нравственные мотивы; 9) общественные мотивы.

Перестройка мотивационной сферы связана и с усвоением ребенком морально-этических норм. Начинается оно с формирования диффузных оценок, на основании которых дети разделяют все поступки на «хорошие» или «плохие». Первоначально непосредственное эмоциональное отношение к человеку нераздельно слито в сознании ребенка с нравственной оценкой его поведения, поэтому младшие дошкольники не умеют аргументировать свою плохую или хорошую оценку поступка литературного героя, другого человека. Старшие дошкольники связывают свою аргументацию с общественным значением поступка.

Возможность перехода от немотивированной оценки к мотивированной связана с развитием у детей внутреннего мысленного сопереживания с действиями другого (*эмпатия*).

В дошкольном возрасте под влиянием оценок взрослых у детей обнаруживаются и зачатки чувства долга. Первичное чувство удовлетворения от похвалы взрослого обогащается новым содержанием. Вместе с этим начинают формироваться первые моральные потребности. Удовлетворяя притязания на признание со стороны взрослых

и других детей, желая заслужить общественное одобрение, ребенок старается вести себя соответственно социальным нормам и требованиям. Сначала ребенок делает это под непосредственным контролем взрослого, потом весь процесс интериоризируется, и ребенок действует под воздействием собственного приказа.

В дошкольном возрасте формируются начатки *рефлексии* — способности представлять себя глазами других, поэтому особенно старшие дошкольники стараются контролировать внешние проявления своих чувств, присматриваться к другим людям.

В дошкольном возрасте формируется и чувство ответственности за совершаемые поступки, поэтому в этом возрасте впервые появляются «ябеды».

В рамках потребности в признании, формирования эмпатии, ориентации ребенка на групповую оценку формируются основы *альтруизма* — стремления ребенка к бескорыстным добрым поступкам.

Но в то же время в тех случаях, когда ребенок виноват перед другими или видит страдания другого, он в порыве сострадания может отдать ему лучшую игрушку, помочь, сделать что-то за другого. И чем старше дошкольник, тем сильнее в нем стремление сделать добро «просто так».

Начатки *самосознания* обнаруживаются в *самооценке* ребенка. Особенность состоит в том, что, зная большинство норм и правил поведения, ребенок легче применяет их к другим, чем к самому себе. Он может совершенно объективно оценить поступок другого как неправильный, несправедливый, но тот же поступок, совершенный им самим, оценивается неадекватно, и оценка часто подменяется всякого рода «рационализациями». Свои неправильные поступки дошкольник часто не оценивает как таковые и обижается, протестует, когда так классифицируют эти поступки другие. И только авторитет взрослого позволяет ребенку вникнуть в смысл совершенного неправильного поступка или хотя бы принять замечание как правильное.

Самооценка дошкольника в одном виде деятельности может заметно отличаться от самооценки в других. В оценке своих достижений, например в рисовании, ребенок может оценивать себя правильно, в овладении грамотой переоценивать, а в овладении пением — недооценивать и т.д. Критерии, которыми пользуется ребенок при самооценке, в значительной степени зависят от родителей и воспитателей.

На основе самооценки формируется *уровень притязаний*. Прежде всего, формируется притязание на признание. Ребенок очень хочет

завоевать расположение как взрослых, так и сверстников. На протяжении дошкольного детства у него формируется весь комплекс переживаний, связанных с притязаниями на признание: так, он испытывает чувство вины и стыда, когда не удовлетворяет социальным требованиям; он осознает, что значит «должен» и «обязан» и как соотносятся эти понятия с «хочу», поэтому мы можем взывать к его совести; у него появляется чувство гордости за то хорошее, что он сделал для других, преодолев себя; он стесняется своих негативных проявлений и отрицательных поступков. Тем не менее, все это еще неустойчиво, особенно негативные переживания, и внутренняя позиция, складывающаяся к концу дошкольного возраста, у большинства детей может быть описана как «Я хороший».

Формирование самооценки и притязаний тесно связано с новым *осознанием себя во времени*. На протяжении дошкольного возраста формируются индивидуальное прошлое и индивидуальное будущее, которые непосредственно связаны с настоящим, являются как бы его прямым продолжением. Прошлое, помимо разнообразных воспоминаний, представляет ребенку некое его состояние, именуемое им «когда я был маленьким», и это значит, что старший дошкольник осознает себя большим со всеми вытекающими отсюда последствиями. Будущее позволяет создать «жизненную перспективу» в форме «когда я вырасту и стану большим» с системой положительных и самых невероятных ожиданий: ребенок одновременно и последовательно хочет быть космонавтом и дворником, певцом и врачом, диктором телевидения и автогонщиком и т. д.

Осознание себя во времени имеет и другую сторону: ребенок начинает интересоваться началом и концом собственной жизни. Первое проявляет себя в вопросах, откуда он взялся, почему у него двое родителей, интересоваться ролью отца в своем появлении на свет, интересоваться маленькими детьми. Второе дает целый спектр разнообразнейших детских страхов (огня, воды, пожара, землетрясения и т.д.), связанных с концом жизни. В свою очередь, страхи, обусловленные страхом смерти, порождают много вариантов детских «обереговых» ритуалов (не наступать на трещины на асфальте или канализационные люки, сжимать кулак при встрече с определенными лицами, использовать нитки на запястьях и крестики на шее и т. д.) и своеобразных игр-«страшилок» (про черный плащ, кровавую руку, таинственную дверь и т. д.), примет, историй, предупреждений и т. д.

Не менее важный компонент детского самосознания — *психосексуальная идентификация*, т.е. осознание ребенком своей половой принадлежности, переживание себя как мальчика или девочки. Младшие дошкольники еще предполагают, что, вырастая, могут стать лицами противоположного пола, не делают различий между сверстниками своего и противоположного пола в играх, межличностных предпочтениях. Старшие дошкольники вполне осознают, что половая принадлежность необратима, и стремятся утвердить себя именно как мальчики и девочки, выбирают для игр и дружбы партнеров своего пола. Они уже знают, как должны вести себя и какими должны быть мальчики и девочки вообще, поэтому девочки стремятся делать что-то — типично мужское (забивать, отпиливать, ремонтировать, применять силу и т. п.). Все дети, как правило, гордятся, если их старания замечаются и одобряются.

Психосексуальная идентичность создается за счет взаимодействия многих факторов: 1) идентификации с взрослым и имитации его поведения; 2) соответствующего внушения со стороны взрослого (родители информируют ребенка о том, что он (она) мальчик (девочка) и о соответствующих полу стереотипах поведения: «не плачь, ты же мальчик, будущий мужчина, а мужчины не плачут», «девочки должны быть аккуратными» и т.п.); 3) поощрения за соответствующее полу поведение и порицания за несоответствующее; 4) обучения стандартам поведения своего пола и т. д.

В связи с проблемой психосексуальной идентификации у детей 4–6 лет наблюдается интерес к вопросам секса. Это отражается в рассматривании себя и особенно детей противоположного пола, в появлении специфических игр с раздеванием, осматриванием, ощупыванием, манипуляциями, в изучении половых органов, мастурбации и провоцировании разговоров с взрослыми и сверстниками на эти темы. Интерес и поведение такого рода естественны, и взрослые должны относиться к ним спокойно, иногда тактично переводя действия ребенка (онанизм, подглядывание и т. п.) в плоскость познавательного интереса, в вербальный план (поговорить с ребенком, спросить, что именно его интересует, и именно это объяснить и т. д.).

На основе всех перечисленных элементов к концу дошкольного возраста у ребенка складывается общая схема образа «Я» («Я-концепция»).

13.7. Кризис семи лет

Независимо от того, когда ребенок пошел в школу, в 6 или 7 лет, он в какой-то момент своего развития проходит через кризис. Этот перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам. Как всякий кризис, кризис 7 лет не жестко связан с объективным изменением ситуации. Важно, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен, — будь то стабильные отношения или резко меняющиеся. Изменилось восприятие своего места в системе отношений — значит, меняется социальная ситуация развития, и ребенок оказывается на границе нового возрастного периода.

Кризис 3 лет был связан с осознанием себя как активного субъекта в мире предметов. Произнося: «я сам», ребенок стремился действовать в этом мире, изменять его. Теперь он приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений. Он открывает для себя значение новой социальной позиции — позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы. И пусть желание занять это новое место в жизни появилось у ребенка не в самом начале обучения, а на год позже, все равно формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет его самосознание. Как считает Л. И. Божович, *кризис 7 лет* — это период рождения социального «Я» ребенка.

Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь, отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, менее важным. Маленький школьник с увлечением играет, и играть будет еще долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни.

Перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением новых мотивов и сдвигами, перестановками в иерархической мотивационной системе ребенка. В кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте. В конце дошкольного детства наметилось осознание ребенком своих переживаний. Сейчас осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы.

Отдельные эмоции и чувства, которые испытывал ребенок 4 лет, были мимолетными, ситуативными, не оставляли заметного следа

в его памяти. То, что он периодически сталкивался с неудачами в каких-то своих делах или иногда получал нелестные отзывы о своей внешности и испытывал по этому поводу огорчение, обиду или досаду, не влияло на становление его личности. Как известно, лишь немногие дошкольники приобретают высокий уровень тревожности и заниженные представления о себе; чтобы это произошло, в семье должна быть особая атмосфера недовольства и высокой требовательности. И наоборот, в обстановке захваливания и восхищения вырастают дети с непомерно высокой даже для дошкольного возраста самооценкой; их тоже мало. Все эти случаи — результат усвоения постоянно повторяющейся оценки близких взрослых, а не обобщения собственного эмоционального опыта.

В период кризиса 7 лет проявляется то, что Л. С. Выготский называет обобщением переживаний. Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса — чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний. Благодаря обобщению переживаний, в 7 лет появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

Начавшаяся дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка связана с изменением структуры его поведения. Появляется смысловая ориентировочная основа поступка — звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Но одновременно это и момент эмоциональный, поскольку определяется личностный смысл поступка — его место в системе отношений ребенка с окружающими, вероятные переживания по поводу изменения этих отношений. Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной собственной жизни. В то же время она исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Благодаря этому механиз-

му утрачивается детская непосредственность: ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Ребенок внешне уже не такой, как «внутренне», хотя на протяжении младшего школьного возраста еще будут в значительной мере сохраняться открытость, стремление выплеснуть все эмоции на детей и близких взрослых, сделать то, что сильно хочется.

Чисто кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни детей обычно становится кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения, определенная самостоятельность и независимость, настойчивость и упорство, даже упрямство, целеустремленность и, в связи с этим, повышенная познавательная активность. Эти внешние особенности, как и склонность к капризам, аффективным реакциям, конфликтам, начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

Контрольные вопросы:

1. Почему детская игра может быть названа школой произвольности поведения?
2. В чем заключается соподчинение мотивов в дошкольном возрасте?
3. Охарактеризуйте особенности развития самосознания и самооценки дошкольников.
4. В чем заключаются особенности познавательных функций в дошкольном возрасте?
5. Какое значение имеет оценка в формировании поведения дошкольника?

Тема 14. Младший школьный возраст

Учебные вопросы:

1. Характеристика учебной деятельности.
2. Интеллектуальное развитие младшего школьника.
3. Самосознание младшего школьника.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств — легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него — значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

Ребенок становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую внутреннюю позицию. Он включается в учебную деятельность как наиболее значимую для него.

Утрата интереса к игре и становление учебных мотивов связаны с особенностями развития самой игровой деятельности. Как считает Н. И. Гуткина, дети 3–5 лет получают удовольствие от процесса игры, а в 5–6 лет — не только от процесса, но и от результата, т.е. выигрыша. В играх по правилам, характерных для старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, выигрывает тот, кто лучше освоил игру. Например, для игры в классики нужна специальная тренировка, чтобы уметь точно бросать битку и прыгать, хорошо координируя свои движения. Ребенок стремится отработать движения, научиться успешно выполнять отдельные, может быть, не слишком интересные сами по себе действия. В игровой мотивации смещается акцент с процесса на результат; кроме того, развивается мотивация достижения. Сам ход развития детской игры приводит к тому, что игровая мотивация постепенно уступает место учебной, при которой действия выполняются ради конкретных знаний и умений, что, в свою очередь, дает возможность получить одобрение, признание взрослых и сверстников, особый статус¹.

¹ Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.

14.1. Характеристика учебной деятельности

Младший школьник — это начало общественного бытия человека как субъекта деятельности, в данном случае учебной. В этом качестве младший школьник характеризуется, прежде всего, готовностью к ней. Она определяется уровнем физиологического (анатомо-морфологического) и психического, прежде всего интеллектуального развития, обеспечивающего возможность учиться. В исследованиях Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, Н. Г. Салминой, Н. И. Гуткиной описаны основные показатели готовности ребенка к школе: сформированность его внутренней позиции, семиотической функции, произвольности, умение ориентироваться на систему правил и др. Готовность к школьному обучению означает сформированность отношения к школе, учению, познанию как к радости открытия, вхождения в новый мир, мир взрослых. Это готовность к новым обязанностям, ответственности перед школой, учителем, классом. Ожидание нового, интерес к нему лежит в основе учебной мотивации младшего школьника. Именно на интересе как эмоциональном переживании познавательной потребности базируется внутренняя мотивация учебной деятельности, когда познавательная потребность младшего школьника «встречается» с отвечающим этой потребности содержанием обучения.

Система ожиданий, как и сформированность предпосылок понятийного, научного мышления, лежит в основе готовности, которая понимается как итог всего предшествующего психического развития ребенка, результат всей системы воспитания и обучения в семье и в детском саду. Готовность ребенка к школе определяется удовлетворением целого ряда требований. К ним относятся: общее физическое развитие ребенка, владение достаточным объемом знаний, владение бытовыми навыками самообслуживания, культуры поведения, общения, элементарного труда; владение речью; предпосылки овладения письмом (развитие мелкой мускулатуры кисти руки); умение сотрудничества; желание учиться. Необходимые для школьника как субъекта учебной деятельности интеллектуальные, личностные качества владения определенной деятельностью, формируются буквально с момента рождения. От уровня сформированности в значительной мере зависит вхождение ребенка в школьную жизнь, его отношение к школе и успешность обучения, включаемость в учебную деятельность.

В начальной школе у младшего школьника формируются основные элементы ведущей в этот период учебной деятельности, необходимые учебные навыки и умения. В этот период развиваются формы

мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления. Здесь складываются предпосылки самостоятельной ориентации в учении, повседневной жизни. В этот период происходит психологическая перестройка, *«требуемая от ребенка не только значительного умственного напряжения, но и большой физической выносливости»*. Младший школьник характеризуется доминированием внешней или, в терминах А. А. Люблинской¹, практической активности, причем сила этой активности достаточно велика. Исследователи определяют ряд трудностей, с которыми сталкивается младший школьник, имеющий новую жизненную позицию, т.е. позицию школьника как субъекта. Это трудности нового режима жизни, новых отношений — с учителем. В это время начальная радость знакомства со школой часто сменяется безразличием, апатией, вызываемыми невозможностью преодолеть эти трудности. Учителю особенно важно учесть основные психические новообразования этого возраста — произвольность, внутренний план действий и рефлексивность, проявляющиеся при овладении любым учебным предметом. В этом возрасте начинается осознание себя как субъекта учения.

Учебная деятельность, включающая овладение новыми знаниями, умениями решать разнообразные задачи, радость учебного сотрудничества, принятие авторитета учителя, является ведущей в этот период развития человека, находящегося в образовательной системе (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). Согласно А. Н. Леонтьеву, ведущей называется деятельность, которая не только занимает длительный период, но и в русле которой: а) формируются другие, частные виды деятельности; б) развивается интеллект как совокупность сенсорно-перцептивных, мнемологических и атенционных функций; в) формируется сама личность субъекта деятельности.

Учебная деятельность, являясь сложной и по содержанию, и по структуре, и по форме осуществления, складывается у ребенка не сразу. Требуется немало времени и усилий, чтобы в ходе систематической работы под руководством учителя маленький школьник постепенно приобрел умение учиться.

Для полноценного формирования учебной деятельности требуется овладение всеми ее компонентами в равной мере.

¹ Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. М.: Просвещение, 1977. 224 с.

Учебная деятельность младших школьников регулируется и поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов. Мотивы учебной деятельности показывают, ради чего школьники учатся.

Сложная система мотивации учения, включает следующие группы мотивов:

I. Мотивы, связанные с результатом и процессом учебной деятельности:

1. *Мотивы, связанные с содержанием учения* (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений).

2. *Мотивы, связанные с процессом учения* (учиться побуждает стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных задач).

II. Мотивы, связанные с косвенным результатом учения, с тем, что лежит вне самой деятельности:

1. *Широкие социальные мотивы*: а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.; б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения).

2. *Узколичностные мотивы*: а) мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки); б) мотивы престижа (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей).

3. *Отрицательные мотивы* (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться¹).

Исследования учебной мотивации младших школьников показывают, что среди тех мотивов учения, которые хорошо осознаются и понимаются детьми, преобладают широкие социальные мотивы. Среди них: мотивы самосовершенствования и самоопределения («хочу быть культурным человеком», «знания нужны мне для будущего»), а также мотивы долга и ответственности, в первую очередь перед учителем («стремлюсь быстро и точно выполнить требования

¹ Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модэк, 2001. 352 с.

учителя»). Однако эти мотивы, придавая общий смысл учению, не являются реально действующими в силу недостаточной приближенности большинства из них к повседневной жизни детей.

Основным побуждающим мотивом учебной деятельности в условиях традиционного обучения оказывается для младших школьников отметка.

Учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием учения, не занимают ведущего места по числу указаний на них на протяжении всего младшего школьного возраста и не выступают в качестве ведущего реально действующего побудителя учебной деятельности.

Несмотря на то, что учебно-познавательная мотивация не является для младших школьников основным побуждающим фактором учения, именно внутри этой группы мотивов отмечаются наиболее существенные изменения. На протяжении младшего школьного возраста: от 1-го к 3-му классу увеличивается число мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности («хочу все знать», «люблю узнавать на уроке новое», «нравится, когда учитель на уроке рассказывает интересное»). Это отражает развитие познавательных интересов детей, возникновение избирательных интересов к отдельным учебным предметам. У некоторых детей к концу младшего школьного возраста эти интересы приобретают выраженный и относительно устойчивый характер.

Параллельно с возрастающим интересом к содержанию учения к концу младшего школьного возраста снижается доля мотивации, связанной с процессом познавательной деятельности («люблю думать, рассуждать на уроке», «люблю решать трудные задачи»). Характерно при этом, что вне учебной ситуации при выполнении занимательных задач у большинства детей отмечается высокий интерес к процессуальной стороне интеллектуальной деятельности.

К концу младшего школьного возраста отмечается отчетливое снижение учебной мотивации вместо появления нового уровня развития мотивации учения, обеспечивающего возможность перехода к более сложным формам познавательной деятельности.

Это обстоятельство препятствует дальнейшему освоению полноценной учебной деятельности и, кроме того, противоречит естественному ходу развития познавательных потребностей и интересов в детском возрасте. Эти данные отражают реально сложившуюся в начальной школе практику обучения, когда познавательная мотивация не находит в школе достаточного удовлетворения.

Многочисленные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа. Учебно-познавательные мотивы, связанные с внутренним содержанием и процессом учения, формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности, а не вне ее.

Для диагностики мотивации учения младших школьников могут быть использованы: методика «Беседа о школе»¹, рисунки на тему «Моя школа», «Мой класс», «Моя учительница», «Что в школе самое важное», «Что в школе самое интересное» и др. Для школьников 3-го и 4-го класса более информативными являются сочинения на аналогичные темы. Необходимы наблюдения за учащимися на уроках, а также беседы с родителями и учителями.

Умение выделять учебную задачу, т.е. выделять общий способ действия, — важная составляющая учебной деятельности. Первоначально младшие школьники еще не умеют самостоятельно ставить и решать учебные задачи, поэтому на первых порах обучения эту функцию выполняет учитель. Постепенно соответствующие умения приобретают и сами учащиеся. Это важный этап формирования самостоятельной учебной деятельности.

Неумение выделять учебную задачу проявляется в том, что смысл действия не раскрывается ребенку как общий способ решения задачи, а подменяется его конкретным предметным содержанием. Яркие примеры такого несовпадения приводит известный психолог К. В. Бардин: «Например, первокласснику надо нарисовать пять елочек, а не больше. И вот, стараясь сделать все как можно лучше, малыш выводит и раскрашивает десять елочек вместо пяти. И невдомек ему, что учитель просил нарисовать именно две большие и три маленькие елочки, для того чтобы показать, что число пять состоит из двух и трех. При решении арифметических задач внимание маленького школьника сосредотачивается на сюжетных моментах. Он бурно негодует, узнав, что мама дала сестренке на два яблока больше, чем брату, и требует: «надо поровну» (такая же «образная арифметика» и у Буратино в известной сказке «Золотой ключик»). Когда учитель просит весь класс повторить хором, он кричит громче всех и часто не попадет, потому что смысл это-

¹ Нежнова Т. А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1988. № 1. С. 50–61.

го видит в самом хоровом произнесении слова, а не в правильной разбивке его на слоги, чего добивается учитель»¹.

Одной из возможных причин, затрудняющих младшим школьникам выделение учебной задачи, является широко используемый в начальной школе принцип наглядности. Предлагаемый детям наглядный материал (счетные палочки, кружочки, кубики и пр.), который по условию задания требуется выстраивать в ряды, перекладывать и т. д., нередко превращается в предмет практического манипулирования. Тем самым создаются условия для невольной подмены учебной задачи практической².

Неумение выделять учебную задачу относится к скрытым трудностям в учении. Нередко этим страдают и старшекласники. Поэтому выявление подобных трудностей необходимо провести уже в младших классах, когда ребенок еще только овладевает учебной деятельностью. Помощь в этом могут оказать беседы с ребенком по поводу занятий, наблюдения за его работой на уроке выполнения учебных заданий, рассказы родителей о том, как школьник готовит уроки дома, и т. д.

Решающая роль в такой диагностике принадлежит умело заданным вопросам. Они могут касаться отдельных заданий или упражнений, например: «А зачем нужно такое упражнение? Что осваиваешь, когда его делаешь? А какие слова тут взяты в скобки?» и т.п. Вопросы могут быть направлены на сравнение разных заданий и упражнений, относящихся к одному правилу, или, напротив, разным правилам, и т. д.

Как показывает практика, научить младшего школьника выделять учебную задачу достаточно легко. Важно только помнить о вероятности такого рода затруднений и обращать специальное внимание на регулярное выделение учителем на уроках соответствующих учебных задач. Необходимую помощь при этом могут оказать и родители, контролируя ребенка при выполнении домашних заданий. В случае систематических неудач рекомендуется использовать игровые ситуации, помогающие ребенку освоить необходимое, но пока недостаточно понятное ему учебное задание³.

Учебные действия. Выполнение учебной задачи осуществляется с помощью учебных действий, посредством которых школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов действия.

¹ Бардин К. В. Как научить детей учиться. М.: Просвещение, 1987. С. 9.

² Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Академия, 1989. 560 с.

³ Бардин К. В. Как научить детей учиться.

Состав учебных действий неоднороден. Одни из них применяются для усвоения любого учебного материала (например, изображение заданных образцов тем или иным способом: графически, в виде моделей или словесных описаний и т. д.). Другие характерны для работы с определенным материалом учебного предмета, третьи — для воспроизведения лишь отдельных частных образцов.

Обучение учебным действиям, необходимым для овладения тем или иным учебным предметом, происходит в процессе преподавания в соответствии с определенными принципами дидактики.

В школьной практике нередко приходится сталкиваться с недостаточным или нерациональным использованием таких учебных действий, которые являются общими для усвоения различных учебных предметов, т.е. с общими приемами учебной работы школьников.

К числу наиболее распространенных относится прием заучивания учебного материала. Младшие школьники, как правило, используют прием буквального запоминания. Это во многом связано с особенностями учебного материала, который нередко действительно требует точного заучивания: многочисленные стихотворения, правила, таблица умножения и пр. Поэтому для младшего школьника задание выучить материал зачастую означает запомнить дословно. К дословному воспроизведению побуждает ребенка и недостаточно обширный словарный запас, ограничивающий возможности передать мысль своими словами, а также все еще большие резервы непосредственной памяти.

Однако по мере усложнения материала на первое место выдвигается задача не запомнить буквально, а понять, выделить основную мысль, уловить последовательность и логику изложения и т. д. Это требует от ученика новых приемов работы: умения провести смысловую группировку материала, выделить опорные пункты, составить план и т. п.

Этим приемам младших школьников необходимо специально обучать, начиная со 2-го класса. Задачу эту целесообразно выполнять при тесном сотрудничестве учителя, психолога и родителей.

Диагностика уровня сформированности у школьников учебных действий при решении учебных задач является одной из актуальных проблем дидактико-психологических исследований. Разрабатываемые на их основе материалы математического и лингвистического содержания могут быть использованы на соответствующих уроках не только в диагностических, но и в развивающих целях.

Действие контроля. Для того чтобы установить правильность учебных действий, необходимо соотнести ход их выполнения и результат с заданным образцом, т.е. осуществить контроль.

Действию контроля в учебной деятельности принадлежит особая роль, поскольку овладение этим действием «характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс»¹. Первоначально контроль за выполнением учебных действий производит учитель. Он расчленяет полученный результат на элементы, сопоставляет их с заданным образцом, указывает на возможные расхождения, соотносит выявленные расхождения с недостатками учебных действий. Постепенно по мере овладения контролем дети начинают самостоятельно соотносить результаты своих действий с заданным образцом, находить причины несоответствия и устранять их, изменяя учебные действия.

Действию сравнения с образцом ребенка необходимо научить. Просто показать образец и сказать: «Смотри, делай так же и сравнивай», нередко бывает недостаточно. Необходимо выделить в образце опорные точки, т.е. задать ориентировочную основу действия.

В этой связи К. И. Бардин приводит показательный пример неумения школьника правильно использовать заданный образец: выполняя задание по письму, ребенок сопоставлял с образцом только первую букву, вторую он «срисовывал» с им же самим написанной первой буквы, третью — со второй и т.д., поэтому к концу строчки буква так искажалась, что ее трудно было узнать.

В овладении действием контроля большую помощь могут оказать ребенку родители. Учитель должен подсказать родителям, что основная их задача состоит в том, чтобы постепенно научить ребенка самостоятельно контролировать себя в учебных занятиях (а затем и не только в них).

Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует их конечной цели. Оценка «сообщает» школьнику, решена или не решена им данная задача.

Оценка не тождественна отметке. Их различие является важным условием психологически грамотного построения и организации учебной деятельности. Оценка — это процесс оценивания, осуществляемый человеком; отметка является результатом этого процесса, его условно-формальным отражением в баллах.

¹ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. С. 218.

В школьной практике процесс оценивания обычно выступает в форме развернутого суждения, в котором учитель обосновывает отметку, или в свернутой форме, как прямое выставление отметки.

Б. Г. Ананьев писал по этому поводу: «Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее, заставляющее человека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведения педагога и учеников... Неоценивание ведет к формированию неуверенности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к известному... осознанию собственной малоценности»¹.

В традиционной практике школьного обучения функция оценивания полностью возложена на учителя: он проверяет работу школьника, сравнивает ее с образцом, находит ошибки, указывает на них, высказывает суждение о результатах учебной деятельности и т.д. Ученик же, как правило, освобожден от этого, и его собственная оценочная активность не формируется.

Поэтому младшие школьники нередко затрудняются судить о том, почему учитель поставил ту или иную отметку. В большинстве случаев дети этого возраста не видят связи между отметкой и собственными знаниями и умениями. Таким образом, если ребенок не участвует в оценивании результатов своей учебной деятельности, связь между отметкой и освоением содержания учебной деятельности остается для него закрытой. Отметка, лишенная своего основания (содержательной оценки), приобретает для ребенка самостоятельное, самодовлеющее значение. В младших классах (особенно среди девочек) нередко наблюдается «коллекционирование» отметок: подсчитывается, сколько получено «пятерок», «четверок» и т. д.

Школьная отметка как мощный мотивационный фактор влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее. Отметка глубоко затрагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе.

¹ Ананьев Б. Г. Психологическая ситуация оценки на уроке и в классе // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост.: И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. М.: Академия, 2001. С. 101.

14.2. Интеллектуальное развитие младшего школьника

Мышление младшего школьника. Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции. Однако это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.

Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается. Образное начало все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности, во всяком случае, при освоении основных школьных дисциплин. Это соответствует возрастным тенденциям развития детского мышления, но в то же время обедняет интеллект ребенка. Лишь в школах с гуманитарно-эстетическим уклоном на уроках развивают наглядно-образное мышление в не меньшей мере, чем словесно логическое.

В заключительной фазе младшего школьного возраста проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы «теоретиков» или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, «практиков», которым нужна опора на наглядность и практические действия, и «художников» с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В процессе обучения у младших школьников на основе житейских понятий формируются научные понятия. *Научное понятие* — одна из форм отражения мира в мышлении, с помощью которой познается сущность явлений, процессов, обобщаются их существенные стороны и признаки. Оказывая крайне важное влияние на становление *словесно-логического мышления*, они не возникают на «пустом месте». Для того чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно

развитые житейские понятия — представления, приобретенные в дошкольном возрасте и продолжающие спонтанно появляться вне стен школы, на основе собственного опыта каждого ребенка. *Житейские понятия* — это нижний понятийный уровень, научные — верхний, высший, отличающийся осознанностью и произвольностью. По словам Л. С. Выготского, «житейские понятия прорастают вверх через научные, научные понятия прорастают вниз через житейские»¹. Овладевая логикой науки, ребенок устанавливает соотношения между понятиями, осознает содержание обобщенных понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя. Научное понятие в процессе усвоения проходит путь от обобщения к конкретным объектам.

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного, или теоретического мышления. *Теоретическое мышление* позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т.е. от типа обучения.

Существуют различные типы развивающего обучения. Одна из систем обучения, разработанная Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым, дает значительный развивающий эффект. В начальной школе дети получают знания, в которых отражаются закономерные отношения объектов и явлений; умения самостоятельно добывать такие знания и использовать их при решении разнообразных конкретных задач; навыки, проявляющиеся в широком переносе освоенного действия в разные практические ситуации. В результате теоретическое мышление в своих начальных формах складывается на год раньше, чем при обучении по традиционным программам. Раньше на год появляется и *рефлексия* — осознание детьми своих действий, точнее, результатов и способов своего анализа условий задачи.

Кроме построения программы обучения, важна та форма, в которой осуществляется учебная деятельность младших школьников. Эффективной оказалась кооперация детей, вместе решающих одну учебную задачу. Учитель, организуя совместную работу в группах учеников, организует тем самым их деловое общение друг с другом. При групповой работе повышается интеллектуальная активность детей, лучше усваивается учебный материал. Развивается саморегуляция,

¹ Выготский Л. С. Психология развития ребенка. С. 477.

поскольку дети, контролируя ход совместной работы, начинают лучше оценивать свои возможности и уровень знаний. Что касается собственно развития мышления, то кооперация учеников невозможна без координации их точек зрения, распределения функций и действий внутри группы, благодаря чему у детей формируются соответствующие интеллектуальные структуры. Развитие других психических функций зависит от развития мышления.

Восприятие младшего школьника. В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцировано. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6). Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются, так же, как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, «бросающиеся в глаза» свойства (в основном, цвет, форма и величина). Для того, чтобы ученик более тонко анализировал качества объектов, учитель должен проводить специальную работу, обучая его наблюдению.

Если для дошкольников было характерно *анализирующее восприятие*, то в заключительной фазе младшего школьного возраста при соответствующем обучении появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко прослеживается при описании детьми картины. Недаром еще А. Бине и В. Штерн называли стадию восприятия рисунка в возрасте 2–5 лет стадией перечисления, а в 6–9 лет — стадией описания. Позже, после 9–10 лет, целостное описание картины дополняется логическим объяснением изображенных на ней явлений и событий (стадия интерпретации). Несмотря на то, что в этот период большое значение имеет *наглядно-образное мышление*, непосредственно воспринимаемое ребенком уже не мешает ему рассуждать и делать правильные выводы. Как известно, в 7–8 лет исчезают феномены Пиаже. И если раньше, в дошкольном возрасте, главным аргументом в отстаивании своего мнения у ребенка было: «Я это видел», то теперь интеллектуальные операции позволяют ему судить о вещах без такой жесткой зависимости от наглядной ситуации.

Память младшего школьника. Память развивается в двух направлениях — *произвольности и осмысленности*. Дети произвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоми-

нать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память.

Младшие школьники, как и дошкольники, обладают хорошей *механической памятью*. Многие из них на протяжении всего обучения в начальной школе механически заучивают учебные тексты, что приводит к значительным трудностям в средних классах, когда материал становится сложнее и больше по объему. Они склонны дословно переводить то, что запомнили. Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте дает возможность освоить достаточно широкий круг мнемонических приемов, т.е. рациональных способов запоминания. Когда ребенок осмысливает учебный материал, понимает его, он его одновременно и запоминает. Таким образом, интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными. Следует отметить, что младший школьник может успешно запомнить и воспроизвести непонятный ему текст. Поэтому взрослые должны контролировать не только результат (точность ответа, правильность пересказа), но и сам процесс — как, какими способами ученик это запомнил.

Одна из задач учителя в начальных классах — научить детей использовать определенные мнемонические приемы. Это, прежде всего, деление текста на смысловые части (обычно придумывание к ним заголовков, составление плана), прослеживание основных смысловых линий, выделение смысловых опорных пунктов или слов, возвращение к уже прочитанным частям текста для уточнения их содержания, мысленное припоминание прочитанной части и воспроизведение вслух и про себя всего материала, а также рациональные приемы заучивания наизусть. В результате учебный материал понимается, связывается со старым и включается в общую систему знаний, имеющуюся у ребенка. Такой осмысленный материал легко «извлекается» из системы связей и значений и воспроизводится.

Внимание младшего школьника. В младшем школьном возрасте продолжает развиваться внимание. Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен. На уроке учитель привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживает его длительное время, переключает с одного вида работы на другой. По сравнению с дошкольниками младшие школьники гораздо более внимательны. Они уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает *непроизвольное внимание*. Для них внешние впечатления — сильный отвлекающий фактор, им трудно сосредоточиться на непонятном сложном материале.

Их внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью; они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10–20 минут (в то время как подростки — 40–45 минут, а старшеклассники — до 45–50 минут). Затруднены распределение внимания и его переключение с одного учебного задания на другое.

В учебной деятельности развивается *произвольное внимание* ребенка. Первоначально следуя указаниям учителя, работая под его постоянным контролем, он постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно — сам ставит цель и контролирует свои действия. *Контроль за процессом своей деятельности и есть, собственно, произвольное внимание ученика.*

Разные дети внимательны по-разному: поскольку внимание обладает различными свойствами, эти свойства развиваются в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты. Одни ученики имеют устойчивое, но плохо переключаемое внимание, они довольно долго и старательно решают одну задачу, но быстро перейти к следующей им трудно. Другие легко переключаются в процессе учебной работы, но и легко отвлекаются на посторонние моменты. У третьих хорошая организованность внимания сочетается с его малым объемом.

Встречаются невнимательные ученики, концентрирующие внимание не на учебных занятиях, а на чем-то другом — на своих мыслях, далеких от учебы, рисовании на парте и т. д. Если такой ребенок смотрит в учебник, он не видит правило и упражнение, а целенаправленно изучает текст или рисунок, не имеющий отношения к сегодняшнему уроку. Внимание этих детей достаточно развито, но из-за отсутствия нужной направленности они производят впечатление рассеянных. Для большинства невнимательных младших школьников характерны сильная отвлекаемость, плохая концентрированность и неустойчивость внимания.

14.3. Самосознание младшего школьника

Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы детей — центральная в младшем школьном возрасте. От оценки зависит развитие учебной мотивации; именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Непосредственно влияет школьная оценка и на становление самооценки. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, «двоечниками» и «троечниками», хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успе-

ваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка.

У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается *завышенная самооценка*. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях. Их самооценка развивается своеобразно. А. И. Липкина, изучая динамику самооценки в начальных классах, выявила следующую тенденцию.

Первоначально дети не соглашаются с позицией отстающих, которая закрепляется за ними в начальных классах, стремятся сохранить высокую самооценку. Если им предложить оценить свою работу, например, диктант или изложение, большинство оценит выполненное задание более высоким баллом, чем оно того заслуживает. При этом они ориентируются не столько на достигнутое, сколько на желаемое: «Надоело получать двойки. Хочу хотя бы тройку»; «Учительница мне никогда не ставит четыре, все тройки или двойки, я сам поставил себе четыре»; «Я же не хуже всех, у меня тоже может быть четыре».

Нереализованная потребность выйти из числа отстающих, приобрести более высокий статус постепенно ослабевает. Количество отстающих в учении детей, считающих себя еще более слабыми, чем они есть на самом деле, возрастает почти в три раза от 1-го к 4-му классу. Самооценка, завышенная в начале обучения, резко снижается.

Как переживают такую тяжелую учебную ситуацию младшие школьники? У детей с заниженной или низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности. Снижает остроту этих переживаний *компенсаторная мотивация* — направленность не на учебную деятельность, а на другие виды занятий. Утверждаясь в посильных для него видах деятельности, ребенок приобретает неадекватно завышенную самооценку, имеющую компенсаторный характер.

Но даже в тех случаях, когда дети компенсируют свою низкую успеваемость успехами в других областях, «приглушенное» чувство неполноценности, ущербности, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям. Полноценное развитие личности предполагает формирование чувства компетентности, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность — основная для младшего школьника, и, если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается.

Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только содержательно оценивать работу учеников (не просто поставить отметку, а дать соответствующие пояснения), не только обучить их единым принципам оценки, но и донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке. Они оценивают только конкретную работу, но не личность, не сравнивают детей между собой, не призывают всех подражать отличникам, ориентируют учеников на индивидуальные достижения, чтобы работа завтрашняя была лучше вчерашней. Они не захваливают хороших учеников, особенно тех, что достигают высоких результатов без особого труда. И, наоборот, поощряют малейшее продвижение в учении слабого, но старательного ребенка.

Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеют принятые в семье ценности, стиль семейного воспитания. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке не критичности и рано осознают свою исключительность. В семьях, где растут дети с высокой, но не завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной (не обязательно очень низкой) самооценкой пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути, — бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу. Родители таких детей включаются в их жизнь тогда, когда возникают конкретные проблемы, в частности с успеваемостью, а обычно мало интересуются их занятиями и переживаниями.

Отношение к себе как к ученику в значительной мере определяются семейными ценностями. У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят родителей — поддержание престижа (разговоры дома вращаются вокруг вопроса: «А кто еще в классе получил пятерку?»), послушание («Тебя сегодня не ругали?») и т.д. В самосознании маленького школьника смещаются акценты, когда родителей волнуют не учебные, а бытовые моменты его школьной жизни («В классе из окон не дует?» «Что вам давали на завтрак?») или вообще мало что волнует — школьная жизнь почти не

обсуждается или обсуждается формально. Достаточно равнодушный вопрос: «Что было сегодня в школе?» рано или поздно приведет к соответствующему ответу: «Нормально», «Ничего особенного». Как показала Г. А. Цукерман¹, ценности учения детей и их родителей полностью совпадают в 1-м классе и расходятся к 4-му классу.

Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка — то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех и вместе с мамой или бабушкой переживают «четвертку» как трагедию. Их представления о будущем столь же оптимистичны: их ожидают эффектная внешность, незаурядная профессия, материальное благополучие и популярность.

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в настоящем, ни в будущем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения. Планы их будущей взрослой жизни просты и туманны. Наташа: «Я хочу хорошо работать. Не знаю еще, кем буду, но я хочу быть врачом, может быть детским врачом. Я очень люблю маленьких. Но я не знаю, сумею ли, надо же очень хорошо учиться, чтобы поступить в медицинский институт. Надо быть отличницей. Потом еще надо быть смелой. Я даже когда хорошо знаю урок, боюсь, когда меня вызывают».

Если ребенок приходит в школу, принимая ценности и притязания родителей, то позже он в большей или меньшей мере начинает ориентироваться на результаты своей деятельности, свою реальную успеваемость и место среди сверстников. Школа и семья — внешние факторы развития самосознания. Его становление зависит и от развития теоретического рефлексивного мышления ребенка. К концу младшего школьного возраста появляется рефлексия и тем самым создаются новые возможности для формирования самооценки достижений и личностных качеств. Самооценка становится в целом более адекватной и дифференцированной, суждения о себе — более обоснованными. В то же время здесь наблюдаются значительные индивидуальные различия. Следует особо подчеркнуть, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень крайне сложно.

¹ Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся? Рига: Педагогический центр «ЭКСПЕРИМЕНТ», 2000. 224 с.

Таким образом, младший школьник как субъект учебной деятельности сам развивается и формируется в этой деятельности, осваивая новые способы анализа, синтеза, обобщения, классификации. В условиях целенаправленного развивающего обучения, по В. В. Давыдову, это формирование осуществляется быстрее и эффективнее за счет системности и обобщенности освоения знаний. *«Учебная деятельность является ведущей в школьном возрасте потому, что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; во-вторых, в ней осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов»*¹, — подчеркивает Д. Б. Эльконин.

В учебной деятельности младшего школьника формируется отношение к себе, к миру, к обществу, к другим людям и, что самое главное, отношение и реализуется в основном через эту деятельность как отношение к содержанию и методам обучения, учителю, классу, школе и т. д.

Существенно, что в связи со сменой условий жизни, переключением с семьи или детского сада на школу у младшего школьника несколько изменяются доминирующие авторитеты. Наряду с авторитетом родителей появляется авторитет учителя. «А учительница сказала так!» — протестует против безапелляционного высказывания мамы малыш. К концу начальной школы, когда основной период адаптации как макрофазы развития (по А. В. Петровскому) закончен, школьник становится субъектом не только учебной деятельности, но и, что очень важно, активного межличностного взаимодействия. Младший школьник становится подростком.

Контрольные вопросы:

1. Как влияет учебная деятельность на развитие мышления ребенка?
2. В чем заключаются особенности общения младшего школьника?
3. Каковы причины школьной дезадаптации?
4. Опишите развитие личности младшего школьника.
5. Почему кризис 7 лет способствует адаптации ребенка в школе?

¹ Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. С. 232.

Тема 15. Подростковый возраст

Учебные вопросы:

1. Общая характеристика подросткового возраста.
2. Становление «Я» в отрочестве.
3. Схема тела и физический образ «Я» подростка.
4. Динамика сознания в отрочестве.
5. Формирование воли в подростковом возрасте.
6. Общение в подростковом возрасте.
7. Интеллектуальное развитие в отрочестве.
8. Развитие эмоциональной сферы подростка.

15.1. Общая характеристика подросткового периода

Подростковым принято считать период развития детей от 11–12 до 15–17 лет; он знаменуется бурным развитием и перестройкой социальной активности ребенка. В психологической литературе принято разграничивать подростковый возраст и юношество. В понимании хронологических границ этих периодов единство отсутствует. С определенной мерой условности можно считать, что «подростничество» как переходный возрастной период находится в указанных границах, за ним следует новый этап развития — юность.

В этот период происходят мощные сдвиги во всех областях жизнедеятельности ребенка, не случайно этот возраст называют переходным от детства к взрослости, однако путь к зрелости для подростка только начинается. Он богат многими драматическими переживаниями, трудностями и кризисами. В это время складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера и способы эмоционального реагирования, которые в дальнейшем во многом определяют жизнь взрослого человека, его физическое и психическое здоровье, общественную и личную зрелость. Вот почему так велика роль семейного окружения и школьного коллектива.

Подростковый возраст — это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становления нравственности и открытия «Я», обретения новой социальной позиции, а также и возраст потеря детского мироощущения, более беззаботного и безответственного образа жизни, пора мучительно-тревожных сомнений в себе и своих возможностях, поисках правды в себе и других и т.д.

Важная задача взросления подростка — психологическое совладание с собственным телесным и сексуальным созреванием. Подросток

впервые осознает ограниченную способность контролировать и регулировать происходящие в нем физиологические изменения (рост и увеличение массы тела, появление вторичных половых признаков и др.). Тесная взаимосвязь биологических и психологических изменений во многом определяет специфику данного возрастного периода. Объяснение многих психологических проблем и сложностей, с которыми сталкивается подросток, невозможно без знания физиологических и биологических изменений, происходящих в его организме.

Пубертатный кризис, наступающий в подростковом возрасте, подразумевает биологические и физиологические изменения, связанные с развитием соматических и половых функций. О нем свидетельствуют первая менструация (менархе) или эякуляция. Правда, пограничный характер этих признаков относителен, поскольку изменения, свойственные половому созреванию, начинаются еще до их появления.

Биологические изменения, связанные с половым созреванием, закладывают основу всех последующих процессов развития. Наиболее очевидные сдвиги касаются роста и пропорций тела. Происходящие изменения регулируются гормонально. Эндокринная перестройка, с одной стороны, готовит переход к половой зрелости, а с другой — обеспечивает значительные функциональные и морфологические изменения самых различных систем органов.

Внешние признаки полового созревания — важные ориентиры, позволяющие оценить его протекание, хотя влияние различных факторов может привести к заметному разбояю во внешних показателях.

Таким образом, биологическое созревание подростка оказывает значительное влияние на формирование его психологических функций. Перестройка организма, в том числе и быстро наступающие соматические изменения, подготавливают кризис подросткового возраста и обуславливают изменения личности подростка, выражающиеся в формировании нового уровня самосознания и образа «Я».

15.2. Становление «Я» в отрочестве

Теории подросткового возраста, которые пытаются объяснить психологию подростка, исходя только из внешних по отношению к психическому развитию факторов, являются недостаточно адекватными. Факторы и биологического, и социального порядка не определяют развитие прямо. Они включаются в сам процесс развития, становясь внутренними компонентами возникающих при этом психологических новообразований. С этой точки зрения, никакая теория подростко-

вого возраста не может быть построена на основе учета какого-либо одного фактора. Подростковый возраст, по словам Л. С. Выготского, не может быть охвачен одной формулой. Для этого должны быть изучены внутренние движущие силы и противоречия, присущие данному этапу психического развития, и проанализировано то центральное системное новообразование, которое выполняет интегративную функцию и позволяет понять весь симптомокомплекс подросткового возраста, природу происходящего здесь кризиса и его феноменологию¹.

Уже в самом лингвистическом значении слова «подросток», происходящего от латинского глагола *adolescere* (расти, созревать, продвигаться вперед, выходить из опеки, становиться совершеннолетним), содержится квинтэссенция особенностей развития ребенка 10–15 лет, устремленного к приобретению самостоятельности, социальной зрелости, нахождению своего места в жизни. Л. И. Божович связывает кризис подросткового возраста с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (т. е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию. Депривация указанных выше потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста.

Новообразованием критической фазы подросткового возраста, ярким свидетельством того, что отрочество началось, является так называемое «чувство взрослости» — особая форма отроческого самосознания. Заметим, что этот психологический симптом начала подросткового возраста не совпадает во времени с физиологическими симптомами: чувство взрослости может возникнуть много раньше полового созревания. *Чувство взрослости*, по определению Д. Б. Элькониной, есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность.

Виды взрослости выделены и изучены Т. В. Драгуновой. Они многообразны:

1. Подражание внешним признакам взрослости — курение, игра в карты, употребление спиртного, особый лексикон, стремление

¹ Выготский Л. С. Лекции по педологии.

к взрослой моде в одежде и причёске, косметика и др. Это самые легкие способы достижения взрослости и самые опасные. Подражание особому стилю веселой, легкой жизни социологи и юристы называют «низкой культурой досуга», при этом познавательные интересы утрачиваются и складывается специфическая установка весело провести время и соответствующие ей жизненные ценности.

2. Равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины». Это сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т.п. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом. Интересно отметить, что многие девушки в настоящее время также хотят обладать качествами, которые веками считались мужскими.

3. Социальная зрелость. Она возникает в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в разных видах деятельности, где подросток занимает место помощника взрослого. Обычно это наблюдается в семьях, переживающих трудности, там фактически подросток занимает положение взрослого. Забота о близких людях, их благополучие принимает характер пожизненной ценности.

4. Интеллектуальная взрослость. Она выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы. Значительный объем знаний у подростка — это результат самостоятельной работы. Учение приобретает у таких школьников личный смысл и превращается в самообразование.

Э. Эриксон в качестве основного новообразования подросткового возраста определил *идентичность* — субъективное чувство непрерывной самотождественности. Отрочество в концепции Э. Эриксона занимает особое место именно потому, что работа по поиску самотождественности (основной и пожизненный труд души) становится в этом возрасте центральным событием. На каждом возрастном этапе человек прямо или косвенно, но постоянно и очень настойчиво спрашивает себя и близких: «Кто я? Какой я? Зачем я?». Задача подросткового возраста — интегрировать все предыдущие ответы в целостную картину самознания. Если этот синтез происходит, то прежний относительно пассивный, преимущественно бессознательный процесс идентификации себя с теми жизненными обстоятельствами, в которые человек попадает не по собственному выбору (семья, школа, соседи и т.д.), приобретает качественно иной характер. Именно в этот период — в подростковом

возрасте — возможно, начало сознательного, намеренного, творческого строительства себя и своих жизненных обстоятельств.

Э. Эриксон выделил четыре основных типа развития неадекватной идентификации:

1. *Уход от близких взаимоотношений*, обусловленный страхом потери собственной идентичности. Избегание слишком тесных межличностных взаимоотношений приводит к формализации, стереотипизации контактов, недоразвитости средств интимно-личностного общения, изоляции.

2. *Размывание времени*. В этом случае подросток обнаруживает неспособность (упорное нежелание) строить планы на будущее и избегает взросления. Боязнь перемен, неверие в возможность изменения к лучшему осложняются для таких подростков тревожным предчувствием неизбежности перемен.

3. *Размывание способности к продуктивной работе* отмечается у подростков, избегающих вовлеченности. Защищая свою неустойчивую идентичность, они боятся «отдаться» деятельности и потому неуспешны в ней. Эта защита выражается в том, что подросток не может найти в себе сил заняться делами и жалуется на неспособность сосредоточить свое внимание.

4. *Негативная идентичность* — презрительное, враждебное отношение к занятиям и ценностям, которыми дорожат в семье и ближайшем окружении подростка, попытки найти идентичность, прямо противоположную той, которую предпочитают для своего ребенка ближние¹.

Не менее опасен и для дальнейшего развития идентичности, и для здоровья общества прямо противоположный тип идентичности, описанный последователем Э. Эриксона Дж. Марсиа. Это *предопределенная идентичность* — некритичное принятие ценностей семьи, общества, религиозной группы и др. Уход от самого поиска себя порождает крайне нежелательный, ригидный, консервативный, нерассуждающий склад личности, становящейся легкой жертвой любых социальных авантюристов. Опасность какой бы то ни было предопределенной (за подростка сделанной) идентификации — национальной, идеологической, религиозной, классовой — это главная опасность для становления самостоятельно мыслящего, ответственного поколения.

¹ Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. М.: ФЛИНТА, 2006. 342 с.

Другое важное явление, определяющее формирование самосознания подростка, — *эгоцентризм*. Д. Эткинд экспериментально показал поведенческие основания подросткового эгоцентризма. Подростки преодолевают «житейский» наивный эгоцентризм детей младшего возраста, которые собственную точку зрения считают единственно возможной по той простой причине, что не отличают свой взгляд на некий факт от самого факта и не ведают о существовании, возможности посмотреть на этот же факт иначе. Подростки же, напротив, захвачены открывшимся им разнообразием точек зрения на один весьма увлекательный факт — факт собственного уникально-неповторимого существования. Но при этом подростки впадают в новую форму поглощенности собственной точкой зрения. Они столь интенсивно себя анализируют и оценивают, что легко поддаются иллюзии, будто их непрерывно оценивают все окружающие. Д. Эткинд показывает, что подростки как бы театрализуют собственную жизнь: они все время вычисляют и учитывают воображаемые реакции на их поведение, внешность, образ чувств и мыслей со стороны некой воображаемой ими аудитории. При этом друг друга они замечают мало, ибо роль обозреваемого для них более значима, чем роль обозревателя. Смягчение, угасание подросткового эгоцентризма происходит по мере развития близких, непосредственно-личностных отношений со сверстниками, делящимися друг с другом своими переживаниями, оценками и демонстрирующими саму возможность взаимопонимания.

В подростковом возрасте происходит расширение жизненного пространства ребенка как в географическом смысле (интерес к путешествиям и т. п.), так и в смысле расширения социального окружения (большое количество групп, куда включен подросток, появление у него интереса к литературе, политике, экономике и т. д.). Но самая существенная трансформация жизненного пространства происходит во временном измерении. Впервые появляется будущее как психологический детерминант личности. С возрастом жизненная перспектива увеличивается, и это становится одним из фундаментальных фактов развития личности.

Подростковый этап — период наиболее серьезных изменений во временной перспективе. Эти изменения отчасти можно охарактеризовать как изменения масштаба: вместо дней, недель и месяцев теперь оперируют годами. Но более значительные изменения происходят в способе структурирования временной перспективы, что проявляется

в дифференциации будущих реальных и идеальных целей. Смутные представления о будущем сменяют более или менее четкие решения о подготовке к будущим занятиям. Другими словами, у индивида формируется жизненный план. Структурируя временную перспективу, этот план принимает в расчет не только идеальные цели и ценности, но и их осуществимость. Планирование взрослого происходит так же, но ситуация подростка особенна, поскольку ему приходится структурировать временную перспективу, которая выросла и ему незнакома. Подросток находится в положении *маргинальной личности* — личности, принадлежащей двум культурам. Он не хочет больше принадлежать сообществу детей и в то же время знает, что он еще не взрослый.

15.3. Схема тела и физический образ «Я» подростка

Осознание своего физического облика, четкий самообраз являются одними из важнейших внутренних условий, активно участвующих в формировании личности подростка. Осознание эстетического эффекта своей внешности, сформированное представление о собственной соматической организации являются одними из регулирующих факторов поведения любого человека. Та или иная оценка своей внешности влечет за собой определенное самочувствие и может определять характер взаимоотношений между людьми. Осознание особенностей своей внешности влияет на формирование многих важных качеств личности (например, таких, как уверенность в себе, жизнерадостность, замкнутость, индивидуализм). Именно в подростковом возрасте степень созревания, соответствие физического развития человека стандартам, принятым в группе его сверстников и друзей, может стать определяющим фактором в его социальном признании, положении в группе. По данным Х. Ремшмидта, около половины девочек-подростков и треть мальчиков-подростков в период полового созревания озабочены своими размерами тела, фигурой и весом.

Кроме того, на данной ступени развития самосознания подросток не имеет еще достаточного опыта сопоставления себя с другими людьми, и его стремление лучше знать себя не опирается на достаточно полную и четкую картину своего «Я». Поэтому в образе своего физического «Я» более полно представлены те детали, которые являются результатом непосредственного самонаблюдения. Для подростка оказывается более трудной оценка собственного телосложения и лица как сложных комплексов, требующих учета соотношения всех элементов, одновре-

менной оценки их величины, формы и взаимоположения. Такого рода оценка легче производится при восприятии другого человека.

Почти по всем показателям самовосприятия наблюдаются различия между мальчиками и девочками. Общественное мнение относит к признакам мужественности физическую силу, спортивные успехи и мускулистую фигуру, и эти физические особенности очень важны для мальчиков, тогда как для девочек второстепенны или даже нежелательны. Девочки обращают больше внимания на свое лицо, фигуру и кожу.

Таким образом, в период отрочества представления о собственном теле значительно изменяются вследствие осознания и психической переработки различных соматических преобразований.

Ощущение личностной идентичности подростка предполагает среди прочего чувство стабильности и неизменности во времени. Быстрые перестройки периода полового созревания должны интегрироваться в новое устойчивое ощущение идентичности. Поэтому процесс развития приводит подростков к концентрации на физических аспектах своего «Я». Схема тела не всегда объективна, а иногда даже полностью противоположна мнению окружающих.

Из-за широкой изменчивости процессов роста и стремления подростков сравнивать себя со сверстниками у многих из них наблюдается значительное снижение самооценки и чувства собственной значимости.

Неадекватное представление о своем физическом облике может приводить к кратковременным нервным расстройствам, становиться первопричиной возникновения сложных невротических комплексов, основывающихся на чувстве собственной неполноценности.

15.4. Динамика самосознания в отрочестве

На начальном этапе психического развития ребенка мы говорим о процессе постепенного осознания ребенком своей отдельности. Результатом развития младенца стало биологическое и физическое отделение от матери, а результатом развития ребенка в раннем детстве — появление первого представления о себе, о своем «Я». Основным личностным новообразованием дошкольного детства стало формирование внутренней позиции ребенка, которая, в свою очередь составила основу для возникновения произвольного поведения младшего школьника. Все это — разные стороны формирующегося самосознания, этапы осознания ребенком своей отдельности от матери, семьи, окружающего его мира взрослых.

С этой точки зрения универсальной целью отрочества является избавление от родительской опеки, приобретение все большей независимости в поведении. Однако это невозможно без развитого самосознания, без целостного образа самого себя, собственного отношения к складывающемуся образу «Я».

В раннем детстве, в период кризиса 3 лет наиболее характерен конфликт между ребенком и взрослым. Причина этого конфликта ощущение «Я-самости» ребенком. Однако это «Я» пока диффузно, расплывчато и неопределенно. И поэтому ребенку нужно определить, установить четкие границы своего «Я» и укрепить эти границы. Но это возможно только в результате взаимодействия ребенка с «Я» других, прежде всего, тех, кто ближе к нему. Чаще всего это родители, а форма этого взаимодействия, как правило, носит форму противопоставления себя родителям. Именно это обстоятельство оказывается причиной упрямства, негативизма, своеволия и протеста.

Нечто похожее происходит и в подростковом возрасте. Неслучайно психолог А. Н. Леонтьев заметил, что ребенок как личность рождается дважды — в 3-летнем и подростковом возрасте¹. Известно, что внутреннее содержание «Я» — это отношение личности к другим людям, предметам, наконец, к самому себе. Осознать себя — значит осознать эту систему отношений, понять, в чем ее отличие от системы отношений других людей — сверстников, родителей, взрослых. Но как это сделать? Единственный способ обретения чувства отграниченности моего «Я» от «Я» других людей — это активное взаимодействие с этими другими, нередко протекающее в острой форме. По сути, это и составляет содержание процесса социализации подростка — одного из решающих этапов становления его самосознания. Из сказанного выше вытекает основное содержание первого этапа — *формирование у подростка чувства отграниченности своей личности от окружающих его людей.*

Каковы же способы выработки чувства этой отграниченности? *Один из них — выработка чувства взрослости.* Привлекательность ощущения себя взрослым объясняется тем, что взрослые в глазах подростка обладают максимумом самостоятельности, а потому и поступают так, как хотят. Следовательно, быть взрослым в глазах подростка означает делать то, что разрешается взрослым, но запрещается детям.

¹ Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. М.: ЧеРо, 2002. С. 216.

Другой способ приобретения чувства отграниченности своего «Я» *состоит в идентификации, т.е. слиянии себя с группой сверстников*. Взрослые в глазах подростка выглядят как «Они», а «Мы» — это множество таких как «Я». Заметим, что характерной чертой подросткового поведения является реакция группирования, вхождение в разные малые группы и как следствие — появление различных по своему содержанию подростково-молодежных субкультур.

Третьим способом обеспечения устойчивого образа «Я» является *поиск подростком одобрения себя и своего поведения со стороны окружающих людей*. Подросток испытывает острую нужду в положительной оценке своей личности. Этим объясняется острота потребности в признании достойного положения подростка в группе сверстников. Неслучайно так часто можно встретиться с совершенно противоположным поведением одного и того же подростка в разных компаниях (группах) — в одной он делает одно и получает за это признание и одобрение группы, в другой — прямо противоположное в обмен на все то же признание и одобрение.

Два последних феномена (реакция группирования и потребность в одобрении) порождает так называемую ситуативную личность, когда подросток становится неопределенной личностью на неопределенное время. В этой связи становятся понятными факты девиантного, а то и противоправного поведения внешне вполне благополучных подростков из «хороших семей». Пытаясь получить одобрение сверстников из референтной, т.е. значимой для них группы, они вынуждены действовать не столько по своему собственному разумению, сколько подчиняясь требованиям группы. При малейшем сопротивлении им в лучшем случае грозит исключение из состава группы, а значит, и потеря значимых для подростков связей со сверстниками.

Таковы способы выработки чувства отграниченности своего «Я», являющегося важнейшей составляющей самосознания. Важно отметить, что все эти феномены, как правило, наблюдаются в поведении младшего школьника и младшего подростка. Цель такого поведения состоит в основном в уточнении и закреплении границ своего «Я» от множества «Я» окружающих людей.

Однако внутренняя структура этого «Я» остается все еще плохо разработанной и потому слабо осознаваемой самим подростком.

Следующий этап самосознания состоит *в расширении и уточнении содержания этого «Я»*, т.е. в осознании подростком той системы отношений, которая и составляет сущность самосознания личности¹.

В конце подросткового возраста, на границе с ранней юностью, представления о себе стабилизируются и образуют целостную систему — «Я-концепцию». У части подростков «Я-концепция» может формироваться позже, в старшем школьном возрасте. Но в любом случае — это важнейший этап в развитии самосознания. В российской психологии под «Я-концепцией» понимается относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений подростка о самом себе, на основе которой он строит свои взаимоотношения с другими людьми и относится к себе. Ее составляющие: *реальное «Я»* (представление о себе в настоящем времени), *идеальное «Я»* (то, каким субъект, по его мнению, должен был бы стать, ориентируясь на моральные нормы), *динамическое «Я»* (то, каким субъект намерен стать), *фантастическое «Я»* (то, каким субъект желал бы стать, если бы это оказалось возможным) и др.

Образы «Я», которые создает в своем сознании подросток, разнообразны — они отражают все богатство его жизни. Познание себя, своих различных качеств приводит к формированию когнитивного (познавательного) компонента «Я-концепции». С ним связаны еще два — оценочный и поведенческий. Для подростка важно не только знать, какой он есть на самом деле, но и насколько значимы его индивидуальные особенности. Оценка своих качеств зависит от системы ценностей, сложившихся, главным образом, благодаря влиянию семьи и сверстников. Разные подростки по-разному переживают отсутствие тех или иных качеств (красоты, блестящего интеллекта или физической силы). Кроме того, представлениям о себе должен соответствовать определенный стиль поведения.

При высоком уровне притязаний и недостаточном осознании своих возможностей идеальное — «Я» может слишком сильно отличаться от реального «Я». Тогда переживаемый подростком разрыв между идеальным образом и действительным своим положением приводит к неуверенности в себе, что внешне может выражаться в обидчивости, упрямстве, агрессивности. Когда идеальный образ представляется достижимым, он побуждает к самовоспитанию. Подростки не только меч-

¹ Сапогова Е. Е. Психология развития человека.

тают о том, какими они будут в ближайшем будущем, но и стремятся развить в себе желательные качества. Некоторые подростки разрабатывают целые программы самосовершенствования.

15.5. Формирование воли в подростковом возрасте

Спецификой социальной ситуации развития подростка является расхождение, с одной стороны, между требованиями жизни и его интересами, с другой — между его возможностями и его собственными требованиями к себе. Такое расхождение требует уже достаточно высокого уровня развития воли, которого чаще всего подростки еще не достигают. Исследования Л. И. Божович¹ показывают, что при решении задач произвольного поведения подростки часто проходят стадию так называемого классического волевого акта. Иначе говоря, у них возникает острая борьба мотивов (делать, что надо, или что хочется), после чего происходит создание намерения и, наконец, его исполнение. Однако такого рода произвольное поведение является очень сложным и трудным, оно требует такой перестройки мотивационной сферы, в результате которой значимый мотив приобретает большую силу и побуждает все другие действующие на человека мотивы. Изучение процесса такой перестройки обнаруживает, что в этих случаях человек прибегает к взвешиванию всех за и против того или иного поступка (т. е. к интеллектуальному плану действия). В результате такого «проигрывания» часто человеку удается усилить тот мотив, который обеспечивает волевое поведение. Причем решающую роль в этом играет умение человека предвидеть последствия тех поступков, между которыми проводится выбор.

Исследования того, как протекает процесс выбора, создание намерения и его исполнение у подростков, обнаружили имеющиеся здесь специфические трудности. Прежде всего, у детей этого возраста очень ярко выражено стремление подбирать аргументы в пользу эмоционально более привлекательного поведения за счет поведения необходимого, требуемого. Иначе говоря, у подростков сильные эмоции гораздо чаще, чем у взрослых, блокируют разумное решение.

Кроме того, подростки еще плохо умеют учитывать последствия совершенных поступков. Они часто не способны предвидеть, как отразится их поведение на окружающих (какие у них могут возникнуть

¹ Божович Л. И. Развитие воли в онтогенезе // Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна М.; Воронеж: Модэк, 1995. С. 325–332.

трудности, переживания); в основном они учитывают последствия только для себя. Помимо этого, подростки, как правило, не умеют предвидеть те последствия поступка, которые зависят не от объективных обстоятельств, а от собственного психологического или даже физического состояния.

Различные трудности преследуют подростка также и при создании и исполнении намерения. Успешной регуляции своего поведения здесь мешает целый ряд особенностей их личности. Часто подростки в силу повышенной эмоциональности принимают намерение поступить так или иначе под влиянием владеющей ими в данной ситуации эмоции. А затем, когда эта «ситуативная эмоция» ослабевает, ослабевает и намерение подростка выполнить принятое решение.

Следует отметить, что воспитание воли в подростковом возрасте должно идти в двух основных направлениях. Во-первых, учитывая своеобразие сознательной саморегуляции подростков, надо помочь им в преодолении тех специфических трудностей, с которыми они встречаются при выборе, принятии решения, создании намерения и его исполнении. Во-вторых, надо помочь своевременному формированию у подростков высших форм волевого поведения, активно воспитывая у них те качества личности, которые его обеспечивают.

15.6. Общение в подростковом возрасте

Уровень отношений в подростковом возрасте определяется расширившимися общественными обязанностями, учением и ростом индивидуального самосознания.

В подростковом возрасте отмечается отчетливое направление сознания на самого себя. Осознание себя личностью происходит у подростка в первую очередь в процессе общения со сверстниками. В связи с этим психологи считают общение в подростковом возрасте одним из ведущих типов деятельности. Самопознание, выделение и сопоставление своего «Я» с другими создают условия для самосовершенствования. Подросток, оценивая свои способности, успехи, внешнюю привлекательность, моральный облик, свою социальную роль в группе, свои недостатки, эмоционально переживает все это и стремится завоевать уважение и доверие окружающих. На основе соотношений между уровнем притязаний и реальными успехами у него формируется соответственно высокое или низкое самоуважение. Оно не в меньшей степени зависит и от оценки подростка окружающими. У подростков обычно отмечается завышенная самооценка и уровень притязаний, что

при неуспехе в учебной, спортивной и других видах деятельности нередко приводит к аффективным реакциям, а при хроническом неуспехе — неуверенности в своих возможностях и даже к проявлению стойких отрицательных свойств личности.

Отрицательную роль может сыграть и переоценка себя подростком, так как она способствует формированию высокомерия, самодовольства, стремления противопоставлять себя группе сверстников. Формирование субъективного «Я» тесно связано с самосознанием и тем самым может способствовать формированию ущербной личности. Уровень самосознания у подростка колеблется в широком диапазоне и зависит от многих факторов (социальная среда, возраст, уровень развития интеллекта и т. д.).

Формирование субъективно-личностных отношений в подростковом периоде претерпевает значительные перемены. В первую очередь изменяется прежний тип отношений. Осознание себя личностью и потребность в этом порождает у подростка активность, самостоятельность в поступках, расширение круга общения и деятельности при неумении вместе с тем глубоко оценивать реальность и свои возможности, чтобы адекватно действовать. Осложнение взаимоотношений со взрослыми обусловлено еще и тем, что они не сразу меняют сложившийся годами стереотип отношений к детям. Стремление подростка к новому месту в отношениях со взрослыми, к новым правам, к роли взрослого при полной материальной зависимости от родителей создают сложные отношения с ними. Насколько эти взаимоотношения будут строиться на доверии, взаимоуважении, помощи, содержательном сотрудничестве, настолько они будут дружескими, деловыми, без переживания несправедливости и отчужденности.

Насколько бы ни были благополучными отношения подростка со взрослыми, у него все равно возникает стремление к своим сверстникам. Только в подростковой группе, в условиях равенства в возрасте, он может стать для кого-то другом, сравнить свои качества с качествами сверстников. Важность таких взаимоотношений для подростка заключается в том, что они являются внутренней основой его взаимодействий.

Общение со сверстниками становится для подростка ведущим мотивом деятельности, так что на второй план могут отодвигаться и общение со взрослыми и даже учение. В группе можно сравнить себя с другими, оценить свои успехи и неудачи, занять должное положение, получить признание, уважение среди сверстников; своими дей-

ствиями (не только социально положительными) утвердиться в их глазах. Поэтому подросток стремится к воспитанию таких качеств, которые наиболее ценятся сверстниками в этот период: знание, сообразительность, смелость, умение владеть собою, физическая сила, и устранению отрицательных свойств — жадности, эгоизма.

В подростковых группах формируются более дифференцированная социальная ориентация и социальная перцепция. Известно, что младшие подростки чаще замечают и преувеличивают внешние и внутренние свойства других и не замечают или недооценивают эти же свойства у себя. Старшие подростки чаще преувеличивают свои качества и более адекватно оценивают окружающих, их внутренний мир. В группе происходит познание друг друга, выбор товарища и личного друга. Дружеские отношения у подростков обычно возникают на основе их взаимной привлекательности.

Д. Б. Эльконин выявил, что психологический облик подростка определяется тем, в какую ведущую деятельность включает их взрослое сообщество. По данным клинических исследований, проведенных Т. В. Драгуновой, 11–12 лет — это время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка. Той точкой опоры, обнаружение которой приводит к перевороту всего внутреннего мира подростка, является, по мысли Д. Б. Эльконина, ориентировка на себя как основное условие решения всех жизненных задач, в том числе и задач из школьных учебников¹. При решении каких задач человек в возрасте 11–12 лет в первую очередь выделяет важнейшие из всех условий — себя, свои качества, умения, пристрастия? При решении задач, связанных с построением отношений с другими людьми.

Открытая и исследованная в младшем школьном возрасте ситуация всеобщего равенства перед общими законами математики, гармонии, орфографии, развившаяся за годы начального обучения способность усваивать принципы, образцы, эталоны действия взрослых имеют тенденцию распространяться за рамки школьных предметов. Самая доступная для детей область приложения их новых способностей — это их собственная практика взаимоотношений с другими людьми.

В клиническом исследовании Д. Б. Эльконину и его сотрудникам удалось показать, что именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, конфликты, выясне-

¹ Эльконин Д. Б., Драгунова Т. В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение, 1996. С. 354.

ние отношений, смена компании) выделяется в относительно самостоятельную область жизни. Подростку удается развернуть новую ведущую деятельность — интимно-личностное общение (Д. Б. Эльконин); предметом этой деятельности являются способы построения человеческих отношений в любой совместной деятельности.

Умение адекватно строить интимно-личностное общение зависит, прежде всего, от развития социального интеллекта подростка. *Социальным интеллектом* называется тот «инструмент» психики, который обеспечивает человеку ориентацию в социальной действительности. По мере развития социального интеллекта ориентация на внешние, несущественные, чисто поведенческие характеристики поступков сменяется ориентацией на внутренние, не всегда осознаваемые мотивы поступков.

Общение подростка со значимыми взрослыми. Противоречивость общения подростков с взрослыми состоит в том, что подросткам свойственна потребность в поддержке, значимый авторитет взрослого и некритичность усвоения форм поведения взрослого, как и у младшего школьника, в то же время у подростка начинают появляться такие черты, как независимость, потребность в уважении и серьезном отношении к его правам и личной жизни. Такая противоречивость провоцирует подростка на конфликтное поведение и нарушает отношения со значимыми взрослыми.

Появившееся у подростка чувство взрослости требует изменений в отношениях близких взрослых. Здесь все зависит от желания взрослых в изменении ролевых позиций, расширение прав подростка, предоставление большей самостоятельности. Перестройка системы взаимоотношений с подростком позволит избежать конфликтных ситуаций и будет способствовать формированию самооценки, познанию самого себя в новых отношениях. В новой системе отношений возможно образование эмоциональных и духовных контактов, поддерживающих подростка в кризисный период.

Повышенная возбудимость оказывает непосредственное влияние на перемены настроения подростка и служит причиной нарушений общения. Возникновение неадекватных реакций со стороны подростка как следствие резкой смены настроения ведет к стремлению к эмансипации от опеки взрослых. Аффективные вспышки разрушают систему отношений и могут привести к неадекватным решениям, например, уходу из семьи.

Уменьшение внимания к подростку со стороны близких взрослых, повышенные требования, непосильные нагрузки вызывают реакцию оппозиции. Подросток будет пытаться получить внимание через различные действия или переключить внимание с кого-то на себя, как делал это в младшем школьном возрасте.

Постоянные неуспехи в какой-либо деятельности подросток пытается компенсировать достижениями в другой, более трудной.

Появление невротических расстройств у подростка связано с невозможностью получения компенсаторных переживаний, когда подросток получает негативные эмоции от общения с одними людьми и не может компенсировать их положительными эмоциями. Ситуация может усугубиться переживаниями от общения в асоциальной среде и с невозможностью их компенсирования.

В подростковом возрасте появляется критическое отношение к своей семье. Явление децентрации этого возраста позволяет идентифицировать себя не только со своими близкими, но и другими людьми.

15.7. Интеллектуальное развитие в отрочестве

Отношение реального и возможного, отношение между «есть» и «может быть» — вот та интеллектуальная инновация, которая, согласно классическим исследованиям Ж. Пиаже и его школы, становится доступной детям после 11–12 лет. Многочисленные критики Ж. Пиаже пытались показать, что возраст 11–12 лет является весьма условным и может быть сдвинут в любую сторону, что переход на новый интеллектуальный уровень совершается не рывком, а проходит целый ряд промежуточных стадий. Но никто не оспаривал сам факт того, что на границе младшего школьного и подросткового возраста в интеллектуальной жизни человека появляется новое качество. Подросток начинает анализ вставшей перед ним задачи с попытки выяснить возможные отношения, применимые к имеющимся в его распоряжении данным, а потом пытается путем сочетания эксперимента и логического анализа установить, какие из возможных отношений здесь реально имеются.

Фундаментальная переориентация мышления с познания того, как устроена реальность, на поиск потенциальных возможностей, лежащих за непосредственной данностью, именуется переходом к *гипотетико-дедуктивному мышлению*.

Новые гипотетико-дедуктивные средства постижения мира резко раздвигают границы внутренней жизни подростка: его мир напол-

няется идеальными конструкциями, гипотезами о себе, окружающих, человечестве в целом. Эти гипотезы далеко выходят за границы наличных взаимоотношений и непосредственно наблюдаемых свойств людей (себя в том числе) и становятся основой экспериментального опробования собственных потенциальных возможностей.

Гипотетико-дедуктивное мышление основывается на развитии комбинаторики и пропозициональных операций.

Первый шаг когнитивной перестройки характеризуется тем, что мышление становится менее предметным и наглядным. Если на стадии конкретных операций ребенок сортирует предметы только по признаку тождества или сходства, теперь становится возможной классификация неоднородных объектов в соответствии с произвольно выбранными критериями высшего порядка. Анализируются новые сочетания предметов или категорий, отвлеченные высказывания или идеи сопоставляются друг с другом самыми разнообразными способами. Мышление выходит за рамки наблюдаемой и ограниченной действительности и оперирует произвольным числом каких угодно комбинаций. Комбинируя предметы, теперь можно систематически познавать мир, обнаруживать возможные в нем изменения, хотя подростки пока еще не способны выразить формулами скрывающиеся за этим математические закономерности. Однако сам принцип такого описания уже найден и осознан.

Таким образом, между 11-м и 15-м годами жизни в когнитивной области происходят существенные структурные изменения, выражающиеся в переходе к абстрактному и формальному мышлению. Они завершают линию развития, начавшуюся в младенчестве формированием сенсомоторных структур и продолжающуюся в детстве вплоть до предпубертатного периода, становлением конкретных умственных операций.

Возрастные изменения воображения, памяти и внимания подростка. В подростковом возрасте внимание, память и воображение приобретают самостоятельность. Подросток уже не только владеет этими функциями, но и в состоянии управлять ими по своей воле. В этот период начинает выявляться индивидуально доминирующая ведущая функция: каждый подросток может сам отрефлексировать, какая из функций является для него наиболее значимой.

Внимание подростка. Если у младшего школьника преобладает произвольное внимание, которое возникает и поддерживается независимо от сознательных намерений в силу особенностей объекта (но-

визны, силы воздействия, соответствия актуальной потребности и др.), то подросток вполне может управлять своим вниманием.

Внимание подростка становится хорошо управляемым, контролируемым процессом и увлекательной деятельностью. Интересная для подростков деятельность вдохновляет их на поддержание *произвольного внимания*, которое направляется и поддерживается сознательно поставленной целью. Внимание в подростковом возрасте сильно зависит от физиологического состояния ребенка, что обусловлено прежде всего гормональными изменениями в его организме. Именно в подростковом возрасте кривая утомляемости резко повышается, особенно в 13–14 лет.

Память подростка. Подросток уже способен управлять своим произвольным запоминанием. Способность к запоминанию (заучиванию) постоянно, но медленно возрастает до 13 лет. С 13 до 15–16 лет наблюдается более быстрый рост памяти. В подростковом возрасте память перестраивается, переходя от доминирования механического запоминания к смысловому запоминанию. При этом перестраивается сама смысловая память — она приобретает опосредованный, логический характер, обязательно включается мышление. Заодно с формой изменяется и содержание запоминаемого; становится более доступным запоминание абстрактного материала. Память работает путем опосредования уже присвоенных знаковых систем, прежде всего речи.

Воображение. В подростковом возрасте воображение может превратиться в самостоятельную внутреннюю деятельность. Подросток может проигрывать мыслительные задачи с математическими знаками, может оперировать значениями и смыслами языка, соединяя две высшие психические функции: воображение и мышление.

В подростковом возрасте существует и вторая линия развития воображения. Далеко не все подростки стремятся к достижению объективного творческого результата (создают пьесы или строят летающие авиамодели), но все они используют возможности своего творческого воображения, получая удовлетворение от самого процесса фантазирования. Как считает Л. С. Выготский, игра ребенка перерастает в фантазию подростка, которая изменяет облик действительности, отображенной в сознании, для нее характерна перестановка элементов действительности. Подросток может строить свой воображаемый мир особых отношений с людьми, мир, в котором он проигрывает одни и те же сюжеты и переживает одни и те же чувства до тех пор, пока не изживет свои внутренние проблемы.

Для подростка социальный мир, в котором он живет, существует априори. Это природно-предметно-социальная реальность, в которой он еще не чувствует себя деятелем, способным изменять этот мир. Совсем другое дело — сфера воображения. Реальность воображаемого мира субъективна — это только его реальность. События, происходящие здесь, опосредованы образами и знаками из реальности общечеловеческой культуры. Конечно, они воздействуют на личность подростка со всей определенностью. Но подросток субъективно, по своей воле управляет обустройством своего внутреннего мира.

Подросток уже владеет действиями воображения, которые приносят ему удовлетворение: он властвует над временем, имеет свободную обратимость в пространстве, свободен от причинно-следственных связей существующих в реальном пространстве социальных отношений людей. Свобода проживания во внутреннем, психологическом пространстве продвигает подростка в развитии. Свободное сочетание образов и знаков, построение новых образно-знаковых систем с новыми значениями и смыслами развивает творческие способности, дарит неповторимые высшие чувства, которые сопутствуют творческой деятельности. Свободное построение сюжетной линии и свободный выбор желаемого места, где разворачиваются события воображаемой жизни, позволяют не только планировать и проживать замыслы, повторяя их снова и снова, перестраивая сюжеты и чувства по своему хотению, но и дают возможность пережить напряжение действительных социальных отношений и испытать чувство релаксации.

Развитие воображения связано с общим интеллектуальным развитием подростка. Сближение воображения с теоретическим мышлением дает импульс к творчеству. Воображение подростка, конечно, менее продуктивно, чем воображение взрослого человека, но оно богаче фантазии ребенка.

Таким образом, воображение подростков может оказывать влияние на познавательную деятельность, эмоционально-волевую сферу и саму личность.

Изменения в речевой сфере подростка. В подростковом возрасте развитие речи идет, с одной стороны, за счет расширения богатства словаря, с другой — за счет усвоения множества значений, которые способен закодировать словарь родного языка. Подросток интуитивно подходит к открытию того, что язык, будучи знаковой системой, позволяет, во-первых, отражать окружающую действительность и, во-вторых, фиксировать определенный взгляд на мир. Именно в от-

рочестве человек начинает понимать, что развитие речи определяет познавательное развитие.

Подростку впервые открывается во всей полноте символическая сторона речи, недоступная ему в дошкольном и младшем школьном возрасте. Он становится способен не только к пониманию символически изложенных текстов, но и к порождению собственных сложных символов.

Подростка интересуют правила употребления тех форм и оборотов речи, которые наиболее затрудняют письменную и устную речь. Как правильно написать? Как лучше сказать? В реальной жизни и в письменной, и устной речи большинство подростков испытывает явные затруднения, которые основаны на трудности словесного объективирования новых для подростка состояний, потребностей и мотивов.

Именно в отрочестве человек начинает дифференцировать обороты речи и формы языка, свойственные прошедшему историческому времени, ставшие архаичными, мертвыми; стареющие сегодня обороты речи, произношения слов и чувствовать современный язык. Подросток способен чувствовать язык в его историческом движении. Он хорошо понимает (или готов понять) контекст родного языка ушедших времен.

Речь подростка в значительной мере строится на основе языковых норм данной возрастной группы. Эта мысль подтверждает с особой прозрачностью характер общения неформальных подростковых и молодежных групп. В таких объединениях подростки пользуются сленгом. *Сленг* в подростковых объединениях — это языковая символическая игра, отход от языковой нормы, это маска, карнавал, «вторая жизнь».

Потребность подростка в скрытой от официальной речевой культуры форме существования объясняется психологией возраста. Уйти от социального контроля в возрастную группу, сделать так, чтобы не путали с другими, обособиться не только территориально, но и знаковыми системами, придав особый смысл своему объединению, — вот что становится глубинно-привлекательным для подростков. Возникает особый тип общения, недопустимый в обычной жизни. Здесь вырабатываются и особые формы сленговой речи, которые не только стирают межиндивидуальные дистанции между общающимися, но и в краткой форме выражают философию жизни, часто не продуманную и не осмысленную.

В подростковом возрасте слово зачастую еще не несет на себе обязательства точного соответствия смыслу и действию молодых людей. Отсюда вытекает многословность подростков, особенно при по-

пытке описания своих состояний или потребностей. Подросткам еще трудно отслеживать точные соответствия значений произносимым словам и нести полную ответственность за произнесенные слова.

15.8. Развитие эмоциональной сферы подростка

Развитие эмоциональности в подростковом возрасте, как и другие психические процессы, подчиняется определенным закономерностям. Исследования Г. Дюпона¹ показали, что в отроческом возрасте начинается *психологическая стадия развития эмоций*, т.е. поиск себя, своего отличия от других людей, приводящий к тому, что детские классификации людей по полу, возрасту, групповой принадлежности и любимым способам проведения досуга сменяются более психологичными, многофакторными классификациями, имеющими сильную эмоциональную окраску: смелость, честность, преданность, доброта, дружелюбие, талантливость, независимость, оригинальность. Нет конца психологическим меркам, которые подростки прикладывают к себе и к другим людям в поисках собственно идентичности и уникальности. Результаты этих стихийных психологических исследований себя и других людей систематизируются в представлениях подростков о ценностях, идеалах, о собственном жизненном стиле, социальных ролях, поведенческих кодах.

Все эти представления подростку еще предстоит «испытать на прочность» — проверить в условиях реальной жизни, скоординировать с ценностями семейными, групповыми, социальными. Негативизм (асоциальная, или антисоциальная реакция на рассогласование личных и общественно одобряемых ценностей) или адаптация собственных взглядов на жизнь применительно к реальным условиям этой жизни — таковы наиболее распространенные варианты завершения психологической стадии эмоционального развития. Огромное количество людей остается на этой стадии бытового психологизирования всю жизнь.

Следующая стадия — *стадия автономии эмоций*, возникающая в тех случаях, когда столкновение ценностей, вырабатываемых самим подростком, и ценностей его социального окружения приводит к появлению у подростка позиции человека, отвечающего за свою судьбу. Давление внешних обстоятельств такой человек осознает, но не реа-

¹ Кошелева А. Д., Перегуда В. И., Шараева О. А. Эмоциональное развитие дошкольника. М.: Академия, 2003. С. 31.

гирует на него ни чисто негативистически, ни чисто адаптивно. Главной движущей силой развития такой личности становятся процессы самоопределения, направленные на минимализацию конфликта между собственными, внутренними и внешне навязываемыми ценностями и целями за счет преобразования и тех, и других.

С точки зрения другого исследователя, Х. Ремшмидта¹, в подростковом возрасте встречается три типа эмоционального реагирования:

1. *Эмоциональная неустойчивость*. В эмоциональной сфере еще сохраняется значительная неуверенность относительно выбора форм поведения. Новые чувства уже возникли, но еще не обрели адекватных способов выражения или точек приложения. Мотивационная ситуация характеризуется, с одной стороны, стремлением к самостоятельности и самоуважению, а с другой — столкновением с регламентацией и ожиданиями окружающих. Это противоречие втягивает подростков в конфликт, который может вызывать весьма изменчивые, импульсивные, с трудом предсказуемые эмоции.

2. *Нападение или отступление*. Описанная ситуация может способствовать как агрессивному поведению, так и тенденции избежать столкновения. Первое проявляется в несогласии с существующим порядком, в противодействии законам и правилам социального окружения. У отступления также может быть оппозиционный характер, когда возникает стремление не иметь больше ничего общего с миром взрослых. Однако встречается и разочарованный уход в самого себя, обусловленный чувством непонятости.

3. *Идеализм*. Неумение критично взглянуть на окружающую действительность и вследствие этого видение только какой-то одной, желательной стороны этого мира. Порождает обычно возвышенные, радужные эмоции. Наибольшую трудность преодоления идеалистической точки зрения вызывает переход к адекватному видению, а не к выбору другой «стороны медали» — негативизма.

Уровни морального развития в отрочестве. Моральные нормы как основной регулятор человеческих отношений, естественно, подвергаются пересмотру в отрочестве — в пору пристального, обостренного интереса к этой сфере жизни.

В исследованиях Л. Колберга выделяются три основных уровня развития моральных суждений: преконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный.

¹ Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М.: Мир, 1994. 320 с.

В начале подросткового возраста ребенку присущ *конвенциональный уровень развития моральных суждений*, т. е. уровень, который достигается тогда, когда ребенок некритично принимает оценки своей референтной группы: семьи, класса, религиозной общины. Моральные нормы этой группы усваиваются и соблюдаются как истина в последней инстанции. Закон выполняется ради того, чтобы получить одобрение или избежать наказания, а не в силу ценности закона как такового. Действия на основе узаконенных группой правил поведения дают ребенку основания считать себя «хорошим» (законопослушным). Эти правила могут быть всеобщими, но не выработанными самим ребенком; они не являются итогом его свободного выбора, а принимаются как норма той человеческой общности, с которой подросток идентифицируется.

Постконвенциональный уровень развития моральных суждений достигается, с точки зрения Л. Колберга, достаточно редко даже взрослыми людьми, но принципиально доступен, начиная с подросткового возраста, а точнее — с момента появления гипотетико-дедуктивного мышления. Это уровень выработки личных нравственных принципов, которые могут совпадать, а могут и в чем-то отличаться от норм референтной группы. Выведенные самим человеком, эти принципы имеют, однако, общечеловеческую широту и универсальность. Речь идет о поиске всеобщих оснований человеческого достоинства, с помощью которых преодолевается ограниченность моральных законов отдельных человеческих общностей.

Если подростка поставить в ситуацию поиска оснований различных моральных выборов, то такая ситуация развивает способность к моральным суждениям.

Продуктивной парадигмой изучения морального развития подростка, проявляющегося в нравственном поведении, является деятельностный подход (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). Развивая тезис Л. С. Выготского о социальном характере психики ребенка, отечественные психологи рассматривают нравственное развитие как присвоение подростком моральных норм, их обобщение и превращение во внутренние «моральные инстанции», реализуемые в нравственном поведении. Согласно А. Н. Леонтьеву, усвоение морального требования происходит на уровне значений и на уровне личностных смыслов: знаемая норма становится действенной лишь тогда, когда он входит в контекст ведущей деятельности и приобретает психологически действенный

смысл. Поскольку в основе развития сферы значений и сферы личностных смыслов лежат разные психологические причины, познавательный и мотивационный аспекты нравственного развития могут не совпадать, между вербальным и реальным поведением в ситуации нравственного конфликта может наблюдаться разрыв.

В исследовании Н. А. Хазалии¹ было установлено, что честность, являясь важнейшим качеством личности, в силу ее особых структурно-содержательных и процессуальных характеристик выступает активно образующим фактором развития, определяющим условием становления самосознания, самоопределения подростка 10–15 лет.

В настоящее время при всем разнообразии условий, в которых оказываются современные подростки, в том числе за счет многообразия учебных заведений, различных программ и особенно появившихся возможностей раннего включения в разные взрослые формы функционирования, наблюдается тенденция, проявляющаяся в желании молодых людей сохранить свои позиции беззаботного детства, с одной стороны; с другой — намечаются попытки подростков реально проявить себя, утвердить свою честность как личностное отношение, личностное качество.

Основу развития когнитивного компонента честности составляет познание социально-нравственных норм, регулирующих поведение, становление обобщенного этического сознания («этического мировоззрения» по Л. И. Божович). Мотивационный компонент честности связан в своем развитии с расширением пространства социальных интересов ребенка, формированием общественной направленности личности. Растущие люди осознают возможности собственного участия в жизни общества, выделяя одновременно «границы» действия нормы честности применительно к новым для них сферам деятельности и отношений. В этих условиях возникает возможность осознания различий между честностью как общечеловеческим нравственным принципом и честностью как социально-моральным явлением, специфика которого определяется особенностями сферы общения ребенка, конкретными видами его деятельности. Поведенческий компонент, выражающийся в реальном честном поведении, складывается в рамках социально ориентированной, социально одобряемой, социально признаваемой деятельности и в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

¹ Хазалия Н. А. Психологические особенности развития честности на разных стадиях подросткового возраста: дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 143 с.

По данным экспериментального исследования Н. А. Хазалии: в определениях детей 10–11 лет поведенческие признаки честности содержатся в 82 % случаев, тогда как мотивационные составляют 11 %, а когнитивные — 2 %. Подростки 12–13 лет в первую очередь выделяют мотивационные признаки (57 %), а затем поведенческие (26 %) и когнитивные (14 %). У подростков 14–15 лет преобладают мотивационные (45 %) и когнитивные признаки (30 %) над поведенческими признаками честности (20 %)¹.

Таким образом, 10-летние дети характеризуются низким уровнем развития когнитивного компонента, тогда как у 15-летних преобладает высокий уровень осознания честности.

Подводя итоги особенностей развития человека в подростковом возрасте, можно отметить, что главной задачей отрочества являются формирование нового уровня самопознания, а также самоопределение в сферах общечеловеческих ценностей, общения людей. Остальные задачи развития вторичны по отношению к перечисленным выше задачам:

1) освоение «нового тела»; физиологическая и психологическая полоидентичность;

2) развитие абстрактного мышления;

3) приобретение навыков межличностного общения со сверстниками своего и противоположного пола;

4) становление новых, более независимых отношений в семье: уменьшение эмоциональной зависимости при сохранении потребности в психологической и материальной поддержке;

5) выработка жизненной философии, системы ценностей;

6) постановка задач будущего (семья, карьера, образование) в связи с решением вопроса: «На что я годен?».

Контрольные вопросы:

1. Как влияет физическое и физиологическое развитие на психику подростка?

2. Перечислите основные новообразования подросткового периода.

3. На чем основываются особенности эмоционально-волевой сферы подростка?

4. Охарактеризуйте интеллектуальное развитие подросткового возраста.

5. Какие факторы влияют на кризис подросткового возраста?

¹ Хазалия Н. А. Психологические особенности развития честности на разных стадиях подросткового возраста.

Тема 16. Период юности

Учебные вопросы:

1. Общая характеристика юношеского возраста.
2. Самоопределение в юношеском возрасте.
3. Эмоциональная сфера юношеского возраста.
4. Становление личности в юношеском возрасте.
5. Особенности когнитивного развития юношей.

16.1. Общая характеристика юношеского возраста

Важные теоретико-методологические основы комплексного изучения юности, как и других этапов жизненного пути, связаны с именем Л. С. Выготского. Становление человека как индивида и личности предполагает диалектическое взаимодействие натурального и социального рядов развития. Натуральный ряд представляют процессы физического созревания, социальный — процессы социализации.

Пытаясь задать единый критерий зрелости, многие исследователи соотносят его с началом трудовой деятельности, экономической самостоятельности, приобретением стабильной профессии и т. д. Но эти процессы весьма вариативны. Так, раньше других начинает трудиться сельская молодежь, потом — рабочая, затем — учащаяся молодежь, студенты; кроме того, многие из юношей, даже начав трудиться, не обретают финансовой и материальной самостоятельности; многие, обрета трудovou и финансовую самостоятельность, не имеют сформированной социальной ответственности; многие учатся и работают одновременно и т. д.

В психологических периодизациях А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина акцент делается на смене ведущего типа деятельности, которой в юношеском возрасте становится учебно-профессиональная деятельность. Л. И. Божович определяет старший школьный возраст с развитием мотивационной сферы: юношество она связывает с определением своего места жизни и внутренней позицией, формированием мировоззрения, моральным сознанием и самосознанием.

В социологии юношеский возраст связывается с изменением общественного положения и социальной деятельности личности, причем акцент делается на свойствах юношества как социально-демографической группы. В древних обществах переход с одной возрастной ступени на другую оформлялся специальными обрядами — таинствами посвящения, инициациями, благодаря которым

индивид не только приобретает новый социальный статус, но как бы рождается заново.

Все это заставляет считать, что социальная зрелость предполагает несколько критериев: завершение образования, приобретение стабильной профессии, начало самостоятельной трудовой деятельности, материальную независимость от родителей, политическое и гражданское совершеннолетие, служба в армии (для мужчин), вступление в брак, рождение первого ребенка и т.д. И здесь также наблюдается гетерохронность: юноша может иметь образование и профессию, быть достаточно зрелым в профессиональном плане и при этом оставаться на подростковом уровне в межличностных отношениях, в сфере культурных запросов и т. д.

16.2. Самоопределение в юношеском возрасте

Переход к юношеству связан с расширением диапазона фактически доступных человеку или нормативно обязательных ролей, с расширением сферы жизнедеятельности. Социальные роли существуют не изолировано, а образуют системы: например, вступив в брак и приняв роль мужа, человек должен осваивать роли кормильца, опекуна, отца и т.д., что перестраивает всю структуру личности.

В одной из самых знаменитых книг о юности Л. Коула и Дж. Холла «Психология юности» перечислены проблемы, которые должно решить юношество, прежде чем попадает в «рай взрослого бытия»: 1) общая эмоциональная зрелость; 2) пробуждение гетеросексуального интереса; 3) общая социальная зрелость; 4) эмансипация от родительского дома; 5) интеллектуальная зрелость; 6) выбор профессии; 7) навыки общения со свободным временем; 8) построение психологии жизни, основанной на поведении, базирующемся на совести и сознании долга; 9) идентификация «Я». Достижение взрослого бытия является конечной целью юности.

Юношеский возраст связан с формированием активной жизненной позиции, самоопределением, осознанием собственной значимости. Все это неотделимо от формирования мировоззрения как системы взглядов на мир в целом, представлений об общих принципах и основах бытия как жизненной философии человека, суммы итога его знаний.

Юношеское отношение к миру имеет большей частью личностную окраску. Явления действительности интересуют юношу не сами по себе, а в связи с его собственным отношением к ним. Мировоззренческий поиск юноши включает социальную ориентацию личности, осознание себя в качестве частицы, элемента социальной общно-

сти (социальной группы, нации и т.д.), выбор будущего социального положения и способов его достижения.

Фокусом всех мировоззренческих проблем становится, проблема смысла жизни: «Как жить?», «Для чего я живу?», «Правильно ли я живу?», «Зачем мне дана жизнь?», причем юношество ищет некую всеобщую, глобальную и универсальную формулировку: «служить людям», «светить всегда, светить везде», «приносить пользу». Кроме того, юношу интересует не столько вопрос «Кем быть?», сколько вопрос «Каким быть?», и в это время многих из них интересуют гуманистические ценности (они готовы работать в хосписах и системе социальной защиты), общественная направленность личной жизни («Гринпис», борьба с наркоманией и т.п.), широкая социальная благотворительность, идеал служения.

Все это, конечно, не поглощает и других жизненных отношений юношества. Этому возрасту в значительной мере свойственны рефлексия и самоанализ, причем им трудно совместить ближнюю и дальнюю перспективы жизни. Их захватывают перспективы, глобальные цели, появляющиеся как результат расширения временной перспективы в юношестве, а текущая жизнь кажется «прелюдией», «увертюрой» к жизни

Характерной чертой юношества является формирование жизненных планов и самоопределение возникающие как результат обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой юноша, как результат интеграции и дифференциации мотивов и ценностных ориентаций.

16.3. Эмоциональная сфера юношеского возраста

Некоторые особенности эмоциональных реакций юношеского возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. В частности, юность характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью, реактивностью. Это проявляется в неуравновешенности, раздражительности, вспышках то хорошего, то плохого настроения и т.п. Физиологи связывают юношескую неуравновешенность, резкие смены настроения, частые депрессии и экзальтации, конфликтность и общую негибкость эмоциональных реакций с нарастанием в этом возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения.

Но поскольку пик эмоциональной напряженности, тревожности большинство психологов относят к 12–14 годам, то чаще всего эмоциональные сдвиги юношества объясняют социальными факторами, причем индивидуально-типологическими. В частности, это противо-

речивость уровня притязаний и самооценки, противоречивость образа «Я», противоречивость внутреннего мира и т. д.

Максимум эмоциональных реакций (в том числе и тревожности) юноши проявляют в отношении сверстников, близких, друзей и минимум — в отношениях с посторонними взрослыми и преподавателями. Возраст до 18 лет является критическим для появления психопатий. Кроме того, в юношеском возрасте особенно остро акцентируются некоторые свойства характера (в частности, повышенная активность, возбудимость, подозрительность, педантичность, замкнутость и т. д.), которые могут закрепиться и повышать возможность возникновения психических травм и отклоняющегося (девиационного поведения). Например, повышенная активность и возбудимость нередко делают юношей неразборчивыми в выборе знакомств, побуждают участвовать в рискованных авантюрах и сомнительных предпрятиях (особенно группового характера), толкают к алкоголю, наркотикам, провоцируют демонстративные реакции. Таким способом юноши рассчитывают самоутвердиться и избавиться от гнетущего ощущения собственной личностной недостаточности.

В юношеском возрасте значительно расширяется круг факторов, способных вызвать эмоциональный отклик; способы выражения эмоций становятся более гибкими и разнообразными; увеличивается продолжительность эмоциональных реакций и т.д. Если бы взрослые реагировали на все с непосредственностью ребенка, они были бы психически травмированы, постоянно перевозбуждены и эмоционально неустойчивы, поскольку круг значащих для них отношений шире детского. Поэтому в юношестве заканчивается формирование механизмов внутреннего эмоционального торможения и способности избирательного реагирования на внешние воздействия. Чем старше юноша, тем лучше выражены эти процессы. Низкий уровень эмоционального реагирования в юношестве — признак неблагоприятный.

В целом юношеский возраст характеризуется большей, по сравнению с подростковым, дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции.

16.4. Становление личности в юношеском возрасте

Центральное психологическое новообразование юношеского возраста — становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я». Это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, новой стадией развития интеллекта. У юношей формиру-

ется собственная модель личности, с помощью которой они определяют свое отношение к себе и другим.

Открытие «Я», своего уникального внутреннего мира связано чаще всего с рядом драматических переживаний. Так, например, вместе с осознанием ценности собственной личности, ее неповторимости, непохожести на других приходит осознание чувства одиночества. Юношеское «Я» еще нестабильно, диффузно, подвержено разным влияниям. Желаемое часто принимается за действительное, придуманное воспринимается как реальное. Психологически становление «Я» переживается как смутное беспокойство, ощущение внутренней пустоты, чувство неопределенного ожидания.

Отсюда — сильное нарастание потребности в общении с одновременным повышением избирательности общения, потому что далеко не каждому юноша может доверить свой внутренний мир. В то же время часто проявляется потребность в уединении, желание побыть в одиночестве, наедине с самим собой.

«Я» ребенка, как мы знаем, сводится к сумме идентификаций с другими — значимыми взрослыми людьми. В юношеском возрасте ситуация формирования «Я» меняется: ориентация одновременно на нескольких значимых других делает психологическую ситуацию неопределенной, противоречивой, часто внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от детских или навязанных взрослыми идентификаций активизирует рефлекссию и чувство собственной неповторимости. Именно поэтому для юности так характерны чувство одиночества и страх одиночества

С другой стороны, представление о себе в юношеском возрасте обусловлено и групповым образом «Мы» — образом типичного сверстника своего пола. Причем типичный сверстник существует в сознании юноши как набор общих, психологически менее дифференцированных черт, чем образ собственного «Я», который тоньше, детальнее и мягче группового.

Присущая юношеским группам избирательность в общении и жестокость к «чужакам», отличающимся цветом кожи, социальным происхождением, вкусами, способностями, манерами и т.д., — это защита для чувства собственной идентичности, от обезличивания и смешения. Юношескому возрасту свойственно преувеличивать собственную уникальность, но чем старше юноши становятся, тем больше различий обнаруживают между собой и «типичным» сверстником. Отсюда — напряженная потребность в психологиче-

ской интимности, помогающей не только понять внутренний мир другого, но и осознать себя самого.

В юношеском возрасте впервые в самосознание осознанно входит фактор времени. Прежде всего, с возрастом заметно ускоряется субъективная скорость течения времени. Эта тенденция, начавшись в юношестве, потом продолжается и во взрослом, и в пожилом возрасте. Развитие временных представлений связано с умственным развитием и изменением общей жизненной перспективы. Если ребенок живет преимущественно настоящим, то юноша — будущим. Подростки еще воспринимают время дискретно, оно ограничено для них непосредственным прошлым и настоящим, а будущее кажется буквальным, непосредственным продолжением настоящего. В юности же временной горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы. Это связано с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на внутренний самоконтроль и с ростом потребности в достижении. Расширение временной перспективы означает также сближение личного и исторического времени.

Формирование новой временной перспективы не всем дается легко. Некоторые уходят от пугающих переживаний в повседневность, у других дело сводится к возрождению иррациональных детских страхов, которых юноши обычно стыдятся. Обостренное чувство необратимости времени нередко сочетается в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение. Чувство остановки времени психологически означает как бы возврат к детскому состоянию, когда времени для сознания еще не существовало. Поэтому иногда юноши попеременно чувствуют себя то очень маленькими, опекаемыми, то, наоборот, старыми, многое пережившими, умудренными, разочаровавшимися в некоторых сторонах жизни.

Становление личности включает в себя и становление относительно устойчивого образа «Я», т.е. целостного представления о себе. Образ «Я» с возрастом заметно меняется: некоторые качества осознаются легче, четче, иначе; меняются уровень и критерии самооценки; изменяется степень сложности представлений о себе; возрастают цельность личности, стабильность и ее ценность, а также уровень самоуважения.

На первый план в образе «Я» постепенно выходят умственные способности, волевые и моральные качества. Самооценка к старшему юношескому возрасту становится более адекватной (она «впускает» в себя и некоторые негативные оценки своих способностей и возмож-

ностей, принимая их как данность, как такую же неотъемлемую часть себя, как и оценки положительные) и продолжает выполнять функцию психологической защиты. Чем важнее для личности какое-то свойство, например, интеллект, коммуникабельность и т.п., тем вероятнее личность готова обнаружить его в себе, тем чаще в процессе самооценки включается механизм психологической защиты. Особенностью юношеского возраста в этом плане является специфический эгоцентризм: им часто кажется, что окружающие обязательно обращают на них внимание, негативно думают о них, вообще оценивают их. Именно поэтому часто их первая реакция на других — защита.

Кроме того, поскольку меняется временная перспектива, юноши остро озабочены своим будущим и болезненно переживают реальные или воображаемые посягательства на их самостоятельность, личностное самоопределение, социальное утверждение. Поэтому они часто производят впечатление агрессивных, неадекватных, грубых, недоступных, неадаптированных юношей.

Одной из важных психологических характеристик юношества является самоуважение. Юноши и девушки с низким самоуважением (неприятие себя, неудовлетворенность собой, презрение к себе, отрицательная самооценка и т. д.), как правило, менее самостоятельны, более внушаемы, более неприязненно относятся к окружающим, более конформны, более ранимы и чувствительны к критике, насмешкам. Они в большей степени беспокоятся о том, что думают и говорят о них окружающие. Они тяжело переживают неуспехи в деятельности, особенно, если это происходит на людях. Они более склонны к рефлексии и чаще других обнаруживают свои недостатки. Поэтому им свойственно стремление к психологической изоляции, уходу от действительности в мир мечты. Чем ниже уровень самоуважения, тем вероятнее, что человек страдает от одиночества; пониженное самоуважение и трудности в общении сочетаются также со снижением социальной активности личности.

Наоборот, юноши и девушки с высоким самоуважением (принятие и одобрение себя, уважение к своей личности и поступкам, положительные самооценки и т.д.) более самостоятельны, контактны, открыты, легче принимают окружающих и их мнения, не скрывают свои слабости и неумения, проще переживают неуспехи, в них сильнее развит мотив достижения, соревнования.

Степень расхождения реального и идеального «Я», определяющая уровень самоуважения, зависит от многих условий. В юношеском возрасте это расхождение может привести к неврозам и дисфо-

риям, депрессиям, так как заниженная самооценка в этом случае связана с «агрессией на самое себя». Но расхождение между идеальным и реальным «Я» — в принципе нормальная ситуация для юношеского возраста, поскольку свидетельствует о росте самосознания.

Фактически самосознание юношества акцентировано на трех существенных для возраста моментах: 1) физический рост и половое созревание; 2) озабоченность тем, как юноша выглядит в глазах других, что он собой представляет; 3) необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее приобретенным учениям, индивидуальным способностям и требованиям общества.

Кризис идентичности в юношеском возрасте. Юношеский возраст — наиболее важный период развития, на который приходится основной кризис идентичности. За ним следует либо обретение «взрослой идентичности», либо задержка в развитии — «диффузия идентичности».

Интервал между юностью и взрослым состоянием, когда молодой человек стремится (путем проб и ошибок) найти свое место в обществе, Э. Эриксон называл «психическим мораторием». Острота этого кризиса зависит как от степени разрешенности более ранних кризисов (доверия, независимости, активности и т.д.), так и от всей духовной атмосферы общества.

16.5. Особенности когнитивного развития юношей

Фактически формирование всех когнитивных функций человека (мышление, память, внимание, восприятие) заканчивается в подростковом возрасте. Однако на протяжении всей жизни человека продолжается совершенствование или, наоборот, деградация этих функций. Когнитивное развитие юноши практически полностью зависит от него самого. С помощью создания направленной программы саморазвития юноша может делать свои когнитивные функции более совершенными. Большое значение в формировании желаний развивать когнитивную сферу играют познавательные интересы юноши.

Многое в структуре и стимуляции познавательных интересов юноши сохраняется от прежней возрастной ступени. Но меняется сам молодой человек и, следовательно, направленность его интересов. Появляется острый интерес к человеку, его месту в мире, его отношениям к другому полу, сверстникам, взрослым. Развивается интерес к самопознанию, жизненным перспективам, философским проблемам мироздания, этическим нормам, моральным оценкам людей.

Познавательные интересы оказываются в кругу острейших вопросов, которые они пытаются осмыслить. Курс гуманитарных предметов отвечает интересам юношей, их стремлению к самопознанию, пониманию жизни и отношений между людьми. При этом юноши с познавательной направленностью к точным наукам имеют меньший выбор среди сверстников.

Учитывая сложность, противоречивость становления познавательных интересов, исследовательская группа под руководством Г. И. Щукиной выявила: 1) познавательные интересы более чем у половины юношей и девушек оказывают влияние на их жизненные планы; 2) источником своих познавательных интересов юноши считают родителей, учителей и сверстников¹.

Общение в юношеском возрасте. Общение со сверстниками в этом возрасте прогрессирует и решает ряд специфических задач: 1) это важный канал специфической информации (которую нельзя или по каким-то причинам стыдно получить у взрослых; 2) это специфический вид деятельности и межличностных отношений (усвоение статусов и ролей, отработка коммуникативных навыков и стилей общения и т.д.); 3) это специфический вид эмоционального контакта (осознание групповой принадлежности, автономия, эмоциональное благополучие и устойчивость).

Контрольные вопросы

1. Каковы задачи развития в ранней юности?
2. Дайте описание структуры личности в юности.
3. В чем заключаются особенности общения со сверстниками и взрослыми в юношеском возрасте?
4. Охарактеризуйте интеллектуальное развитие в юношеском возрасте.
5. Перечислите особенности мотивационно-потребностной сферы в юности.

¹ Щукина Г. И. Формирование познавательных интересов у школьников. М.: Просвещение, 1982. С. 54.

Тема 17. Взрослый период жизни

Учебные вопросы:

1. Общая характеристика периода взрослости.
2. Интеллектуальное развитие взрослых.
3. Характерные особенности ранней взрослости.
4. Выбор спутника жизни и создание семьи.
5. Становление профессиональной деятельности.
6. Самореализация в профессиональной деятельности.

17.1. Общая характеристика периода взрослости

Зрелость — наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей личности.

Возрастные пределы зрелости (взрослости) определяются комплексом социальных и биологических признаков в зависимости от конкретных социально-экономических условий и индивидуального развития человека. Накопленные данные позволили в какой-то мере отграничить период зрелости от молодости, с одной стороны, и от старости — с другой, а также в самой зрелости выделить отдельные макропериоды — раннюю взрослость, средний возраст, пожилой возраст. Однако четкие хронологические рамки зрелости (взрослости) задать довольно трудно: в характеристиках и временных границах этого периода много неопределенности.

Так, к примеру, раннюю взрослость многие авторы соотносят с периодом юности (ее хронологические рамки — от 15–16 до 22–25 лет); средний возраст — с периодом молодости от 20–35 лет (по Д. Векслеру) или зрелости от 25–40 лет (по Д. Бромлею) до 36–60 лет (по международной классификации возрастов); пожилой возраст — со старостью (от 55 лет и старше). Верхнюю границу взрослости в социальном плане соотносят с окончанием школы и началом самостоятельной жизни (17–18 лет), а нижнюю — с выходом на пенсию (55–60 лет).

Какого человека можно считать зрелым? Во-первых, зрелость определяется физиологически, с точки зрения оптимального функционирования всех систем организма. Внешне взрослые люди продолжают расти, физиологически изменяться — достигает оптимума функционирование костной, мышечной, сердечно-сосудистой, пищеварительной, гормональной и других систем. Скажем, сексуальные функции у женщин достигают оптимума к 26–30 годам и дер-

жаты на этом уровне до 60 лет, мужчины же переживают их постепенный спад после 30 лет.

Во-вторых, зрелость определяется социально и юридически — с точки зрения способности соблюдать нормы и правила социальной жизни, занимать определенные статусные позиции, демонстрировать уровень своих социальных достижений (образование, профессия, представленность в социальных сообществах и т. д.), нести ответственность за собственные решения и поступки.

В-третьих, зрелость — категория психологическая, учитывающая собственное отношение человека к возрасту, переживание себя относящимся к определенной возрастной когорте. Для последнего очень важны наличие семьи и опыт в статусе родителя (социально-демографические исследования показывают, что риск распада семей максимально велик в первые пять лет супружества и в диапазоне 45–60 лет, когда люди прожили в браке более 15 лет).

Понятие зрелости, в первую очередь, связано с исследованием отношения человека к собственной жизни среди людей; не только к себе самому, к своему «Я», но и к более широкому контексту осуществления жизни, возможности повлиять на мир и изменить его.

17.2. Интеллектуальное развитие взрослых

Лонгитюдные исследования показали, что с возрастом когнитивная функция человека несколько снижается, но процесс этот идет намного медленнее, чем предполагали ученые несколько десятилетий назад.

В возрасте 18–46 лет выделяются три макропериода развития памяти, мышления, внимания, первый из которых охватывает возраст от 18 до 25 лет, второй — от 26 до 35 лет, третий — от 36 до 46 лет. Эти возрастные макропериоды отличаются разными темпами развития психических функций и интеллекта, понимаемого как результат межфункциональных связей.

Наиболее высокие величины показателей развития мышления приходятся на 20, 23, 25 лет и 32 года. В третьем макропериоде пики наблюдаются в возрасте 39 и 45 лет, но на сниженном уровне по сравнению с предыдущими макропериодами. В возрасте 26–29 лет происходит общий спад, который в дальнейшем сменяется подъемом, не достигающим уровня первого и второго макропериода.

Наибольшая подверженность изменениям наблюдается в возрасте 18–25 лет, в период ранней зрелости, что свидетельствует об активной перестройке в мыслительных функциях в эти годы.

Изменения в памяти также происходят неравномерно, однако по сравнению с мышлением темп несколько замедлен. Смена подъемов и спадов происходит примерно через 3–4 года, тогда как в мышлении — через 1–2. Наиболее высокие величины уровневых показателей памяти приходятся на 19 лет, 23–24 года и 30 лет. В последующих возрастах происходит равномерное снижение с колебаниями, которое по сравнению с предыдущими периодами особенно выражено в 45–46 лет.

Неравномерность развития обнаружена и в уровне внимания. В первом макропериоде уровень развития внимания оказался ниже уровня мышления и памяти; умеренный подъем — в 26–29 лет, 32–33 года. Снижение в 34–35 лет совпадает со снижением уровня памяти и мышления в эти годы. В третьем периоде пики приходятся на 38 лет и 42 года¹.

17.3. Характерные особенности ранней зрелости

Молодость (ранняя зрелость) — это период онтогенеза, переход от юности к зрелости. Возрастные границы молодости располагаются на отрезке от 18–20 до 30 лет, хотя до сих пор понятие «молодость» остается предметом научных дискуссий, так как к этой категории в разные времена и в разных слоях общества относили людей различного возраста. С молодежью вполне справедливо связывают непосредственное будущее нашей цивилизации и ее дальнейшие перспективы.

С другой стороны, молодежь принято ругать за то, что она олицетворяет собой непочтительность, заносчивость, самодовольное невежество, порицающее все; считается, что она многого не понимает и не принимает («порожняк молодости»). Этот возраст принято считать «богохульным», взбалмошным, бурным, беспощадным и даже развратным.

Интересно, что самими представителями молодого поколения их возраст часто воспринимается как переходный, а именно: 1) как своеобразный «аванс» жизни на будущее; 2) как право на ошибки; 3) как

¹ Степанова Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. СПб.: Алейтея, 2000. 288 с.

возраст разрешенного недомыслия («пробы пера»); и отсюда, как следствие, заниженность у ряда представителей этого возраста требований к себе, неразвитое чувство ответственности за себя и свои поступки, а тем более — нежелание принимать ответственность за других (например, за сексуального партнера и детей).

Желая точно очертить хронологические рамки периода молодости, мы сталкиваемся с трудностью его отграничения, с одной стороны, от юности, а с другой — от взрослости.

Не случайно молодость называют *ранней взрослостью*, подчеркивая ее двоящийся характер: обладая всей совокупностью прав вести взрослую жизнь (за которую боролась юность), молодой человек далеко не всегда способен найти и реализовать в ней себя. Примерами могут служить молодежные браки, которые часто замешаны на противоречии между потребностью быть вместе с любимым человеком и повсеместно распространенной неспособностью обеспечить эту общую, независимую от родительской поддержки жизнь. Другой пример: приходя в профессию, многие специалисты обуреваемы стремлением произвести в ней революцию, побороться с косностью и консерватизмом «старших товарищей», заявить о себе, но вместе с тем оптимизм и «максимализм» часто не подкреплены знаниями, опытом, умениями, статусными позициями, ориентациями из реалии окружающей жизни, что вынуждает их жить скромной жизнью ученика (которая в их сознании неотличима от роли школьника и от которой они хотели бы убежать, избавиться).

Двойственность усугубляется одной из известных особенностей этой фазы — выраженным инфантилизмом молодежи, состоящим в сохранении во взрослом состоянии человека черт характера, свойственных детям и подросткам. Речь идет о социальной, нравственной и гражданской неразвитости, незрелости молодого человека. Как проблема они осознаются тогда, когда закрепляются и превращаются во внутреннюю позицию личности. В такой форме инфантилизм превращается в социальное явление со всеми своими последствиями.

Чтобы понять это, необходимо обратиться к закону гетерохронности развития, согласно которому различные стороны личности развиваются неравномерно. Л. С. Выготский считал, что проблемой отрочества является факт несовпадения во времени трех сторон развития подростка: интеллектуального, полового и социального. Б. Г. Ананьев указывал на несовпадение во времени наступления зрелости человека как индивида (физическая зрелость), как личности (гражданской зрелость),

как субъекта познания и труда (умственная зрелость и трудоспособность). Как показывают современные исследования, именно в молодости происходит известное выравнивание темпов развития отдельных сторон личности (к старости их разновременность будет выражена сильнее всего), поскольку осуществлять полноценную жизнь человек не может, развиваясь только в одном направлении: молодости и взрослости ему потребуются все ресурсы его личности.

Фактор возраста имеет значение для становления психофизических функций. Исследования Е. Ф. Рыбалко показали, что оптимум цветовой чувствительности, остроты зрения, многих сенсорномоторных реакций (непроизвольных и произвольных, двигательных, речевых, простых реакций и реакций выбора на различные сигналы) и т. д. наблюдается около 20–25 лет. Косвенно об этом же свидетельствуют возрастные характеристики спортивных рекордов (возрастной диапазон — от 24 до 35 лет) и возраст победителей на Олимпийских играх (для женщин это 23,6 лет, для мужчин — 25,3). Б. Г. Ананьев установил, что с 20 до 40 лет активно прогрессируют интеллектуальные и вербальные (второсигнальные) функции, даже после того, как сенсорно-перцептивные функции снижают свой функциональный уровень¹.

От предыдущего юношеского периода молодость отличается тем, что в ней заканчивается общесоматическое развитие, достигают своего оптимума физическое и половое созревание.

17.4. Выбор спутника жизни и создание семьи

Психологическое содержание стадии молодости составляет стремление организовать свою жизнь, включающее поиск партнера для жизни, приобретение жилья, освоение профессии и начало профессиональной жизни, стремление к интимным и дружеским связям с другими людьми. Интимные и дружеские отношения схожи по своей психологической сути. *Интимность* — понятие, отражающее особые межличностные отношения, отличающиеся своей предельной сокровенностью, глубокой привязанностью и преданностью, полнотой духовного, эмоционального и физического общения.

Дружба — отношения между людьми, основанные на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов.

Как отмечал Э. Эриксон, молодой человек психологически готов к таким отношениям, более того, избегание переживаний и кон-

¹ Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология.

тактов, требующих близости, может привести к чувству изоляции и глубокого одиночества. Вместо чувства близости и открытости по отношению к другому возникает стремление сохранить и удлинить дистанцию, не пускать других на свою психологическую «территорию», в свой внутренний мир. На этой основе в молодости могут формироваться психопатии¹.

Преодолеть многие психологические проблемы молодости помогает любовь как важнейшая человеческая ценность.

В социальной психологии по этому поводу есть три гипотезы:

1. Идеальный образ любимого предшествует выбору реального объекта, побуждая личность искать того, кто бы максимально соответствовал этому образу.

Идеальный образ любимого, особенно у молодых, неопытных людей, большей частью расплывчат и содержит много нереальных, завышенных или несущественных требований, тогда как некоторые очень важные качества сплошь и рядом не осознаются, их значение не проясняется лишь в практическом опыте брака.

Не следует смешивать идеал с эталоном. Эталон — всего лишь образец постоянства, принципиально неизменная единица измерения. Идеал — живой, развивающийся образец. Люди, жестко придерживающиеся эталона, часто оказываются неудачниками в любви, потому что слепы к реальным качествам своих избранников.

2. Выводит «романтические ценности» из бессознательной идеализации предмета любви, которому приписываются желательные черты независимо от того, какой он на самом деле. По мнению З. Фрейда, напряженность любовных переживаний объясняется, главным образом, переоценкой объекта влечения, обусловленной его недоступностью. Согласно теории идеализации, страстная любовь по самой сути своей противоположна рациональному объективному видению. Недаром любовь издревле называли слепой. Психологические исследования подтверждают идеализацию влюбленными друг друга, особенно в начале романа. Однако сводить романтическую любовь к идеализации также неверно. Если бы это было так, любовь всегда и довольно быстро завершилась бы разочарованием.

¹ Психопатия — патология характера, при которой у субъекта наблюдается практически необратимая выраженность свойств, препятствующих его адекватной адаптации в социальной среде.

3. Не идеальные образы определяют выбор любимого, а, наоборот, свойства реального, уже выбранного объекта обуславливают содержание идеала.

Таким образом, все три гипотезы имеют под собой известные основания. В одних случаях «предмет» любви выбирается в соответствии с ранее сложившимся образом, в других имеет место идеализация, в-третьих — идеал формируется или трансформируется в зависимости от свойств реального объекта. Но каково их соотношение и как сочетаются — наука сказать не может¹.

В молодости особое значение имеет эротическая сторона любви, желание полного слияния, соединения с одним человеком. Это желание по самой своей природе исключительно, а не всеобщее, поэтому Э. Фромм называет эротическую любовь самым обманчивым видом любви.

На этапе молодости может сохраняться как подростково-юношеское, незрелое чувство любви, так и обретаться зрелое, мудрое. Э. Фромм отмечал разницу между такой детской любовью и любовью зрелой. Незрелая любовь следует принципу: «Я люблю, потому что меня любят»; в основе зрелой любви лежит принцип: «Меня любят, потому что я люблю»².

На последующих возрастных этапах любовь не покинет человека, но во многом изменит свое качественное содержание в связи с рождением детей, появлением новых отношений с собственными родителями, наращиванием социального и личностного опыта, переживанием невозвратимых утрат и т. д. Любовь станет искусством любить.

Э. Фромм считает, что на этапе молодости и взрослости человеку открывается также содержание братской любви как чувства ответственности, заботы, уважения, знания другого человека, как желания помочь ему в жизни; материнской (отцовской) любви — установок, которые привьют ребенку любовь и вкус к жизни, дадут ему почувствовать, как прекрасно жить; любви к самому себе — не в смысле эгоизма, а в форме уважительного и бережного отношения к собственной жизни, счастью, развитию, свободе; любви к Богу как жизненному принципу, уважение мирового порядка и гармонии³.

Хотя молодые люди часто демонстрируют довольно широкое и либеральное понимание отношений между полами и форм семейно-

¹ Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М.: МГУ, 1987. 175 с.

² Фромм Э. Искусство любить. М.: АСТ, 2017. 256 с.

³ Там же.

брачных отношений, для многих (особенно женщин) брак и семья остаются важной жизненной ценностью.

Молодость предъявляет собственные требования к брачному партнеру. Так, в частности, идеальная жена должна демонстрировать такие качества, как верность, опрятность, трудолюбие, скромность, честность и добросовестность, чуткость и заботливость, умение вести домашнее хозяйство, а идеальный муж — верность, честность и добросовестность, трудолюбие, чуткость и заботливость, опрятность, ум и скромность.

Как отмечала В. Сатир¹, семейная жизнь создается, а не вырастает просто из сексуального влечения партнеров друг к другу. Возможность создать семью требует совместимости во многих сферах жизни (от сексуальной сферы до управления предметным и социальным миром), своеобразной практической этики взаимоотношений. Семейная жизнь предполагает создание и поддержание общего комфортного психологического пространства. После первых лет брака у многих молодых людей исчезают иллюзии, романтический настрой, обнаруживается несходство взглядов, конфликтность позиций и ценностей, партнеры чаще прибегают к спекуляциям на взаимных чувствах и манипулированию друг другом («если ты меня любишь, то...»). В основе кризиса семейных отношений могут также лежать агрессия, жестко структурированное восприятие партнера и нежелание принять во внимание многие другие стороны его личности (особенно те, которые противоречат сложившемуся о нем мнению).

Рождение детей и приносит в жизнь человека новые социальные роли, и напрямую сталкивает его с историческим временем. Это не только уже освоенные роли мужа и жены, профессиональные роли, а еще и роли матери и отца. Освоение этих ролей во многом составляет специфику процесса взросления. *Социальная роль* в психологии — нормативно одобряемый образец поведения, ожидаемый окружающими от каждого, кто занимает данную социальную позицию.

Очень часто в молодости отмечают *ролевые конфликты* — столкновение ролевых позиций. Например, молодой отец разрывается между ролью отца и семьянина и ролью профессионала, делающего карьеру, или молодая женщина должна совместить в себе роль жены, матери и профессионала. Ролевые конфликты такого типа в молодости практически неизбежны, поскольку для личности невозможно

¹ Сатир В. Вы и ваша семья. М.: Апрель Пресс; ЭКСМО, 2002. 320 с.

жестко разграничить в пространстве и времени своей жизни самореализацию в разных видах деятельности, разные формы социальной активности. Выстраивание личностных ролевых приоритетов и иерархий ценностей — особая задача молодости, связанная с переосмыслением собственного «Я».

Мать и отец для ребенка — не просто самобытные личности, это еще и носители определенных ценностей, норм и правил жизни в обществе. До рождения ребенка человек мог воплощать преимущественно собственные представления о жизни, но, став родителем, он уже связан необходимостью представить для ребенка модель правильной жизни, контролировать следование этой модели и доказывать ее истинность. Но для того чтобы сформировать для ребенка эту модель, молодой человек должен сам для себя решить вопрос, что есть правильная жизнь, и это делает освоение родительской роли одновременно личностной задачей человека.

17.5. Становление профессиональной деятельности

Время молодости для многих — это еще и пора ученичества, время обретения профессии, начала трудовой деятельности и связанных с этим изменений социального статуса. Начало самостоятельной трудовой деятельности создает основу для экономического отделения от родительской семьи, а реализация себя в выбранной профессии — возможность самоактуализации. *Самоактуализация* — это стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Молодость — важный этап развития умственных способностей: существенно развиваются теоретическое мышление, умение абстрагировать, делать обобщения. Происходят качественные изменения в познавательных возможностях: речь уже идет не только о том, сколько и какие задачи решает молодой человек, а каким образом он это делает (нестандартный подход к уже известным проблемам, умение включать частные проблемы в более общие и т. д.). Следовательно, в молодости продолжается развитие *интеллекта*, понимаемого как относительно устойчивая структура умственных способностей индивида.

Стремление к получению образования (высшего или среднего специального) в принципе характерно для всех социальных молодежных групп, а путь в «студенты» намечается задолго до того, как человек получает возможность профессионального выбора. Профессиональный выбор в молодости делается под влиянием различных фак-

торов — мнения родителей, учителей, друзей, книг, телепередач, рекламы и т.д. При выборе профессии важно насыщение ее личностными смыслами — понимание и переживание человеком, значение его труда, связи работы с его убеждениями, ценностями, идеалами, мотивами. Идеальные запросы в отношении высшего образования студенты, согласно опросам, связывают со следующими моментами: 1) глубокие профессиональные знания; 2) знания, выходящие за пределы специальных (общая образованность и эрудированность); 3) научная активность; 4) высокие стандарты морали; 5) высокая общая культура; 6) общественная активность; 7) умение работать в коллективе; 8) организаторские качества.

Правильный выбор профессии, сделанный осознанно и с учетом реалий, уменьшает возможность ошибок и разочарований, снижает вероятность появления чувства неудовлетворенности собой и собственным социальным статусом. Одна из причин разочарования в профессии заключается в изначальном незнании или непонимании ее специфики.

Одновременно с получением образования человек формирует устойчивое мировоззрение, нравственные принципы и картину мира, которая включает профессиональные и общекультурные знания, а также приобретает опыт общественной активности. В молодости проявляются организаторские способности личности, которые особенно отчетливы у мужчин и часто выражаются во внутреннем стремлении к руководству, доминированию, лидерству, власти. Важное стремление, формирующееся в молодости, — жить общей жизнью со своей профессиональной группой, трудовым коллективом, осуществлять общее дело на благо общества.

К 30 годам многие подводят некоторые жизненные итоги, основанные на сознательном и критичном отношении к самому себе: большинство людей к этому времени могут оценить, что сделано, что дается с трудом, а чего, скорее всего, достигнуть не удастся. На этой основе осуществляются перепланировка жизни, переоценка жизненных ценностей, переориентация мотивов для следующего жизненного этапа. Человек осмысленно делает выбор и готов принять его последствия. К 30–35 годам возраст «официальной молодости» закончится. С этого момента о человеке больше не будут говорить, как о молодом ученом, начинающем писателе, молодом специалисте.

17.6. Самореализация в профессиональной деятельности

Многие исследователи отмечают, что взрослые люди, по каким-то причинам не преуспевающие в своей профессии или неадекватно чувствующие себя в профессиональных ролях, всеми способами стараются избежать производительного профессионального труда и одновременно уклониться от того, чтобы признать себя в нем несостоятельными. Они демонстрируют либо «уход в болезнь» (чрезмерное, необоснованное беспокойство о своем здоровье, как правило, сопровождаемое убеждением других, что по сравнению с поддержанием здоровья «все остальное — неважно»), либо «феномен зеленого винограда» (объявляется, что работа — не главное в жизни, и человек уходит в сферу непрофессиональных интересов — заботу о семье и детях, строительство дачи, ремонт квартиры и т.д.), либо уход в общественную или политическую деятельность («сейчас не время корпеть над книгами...», «теперь каждый человек как патриот должен...»). Люди, реализующиеся в своей профессии, значительно менее заинтересованы в таких компенсаторных формах активности.

В зрелом возрасте потребность в труде становится основной жизненной потребностью, определяющей круг смежных потребностей — в общественном признании и престиже, в самовыражении, в удовлетворении материальных потребностей и личностных запросов, в утверждении собственной индивидуальности и т.д.

В любой профессиональной деятельности для взрослого человека важно ее непрерывное осуществление; особенно это важно для творческих профессий. Сбои и срывы, неуспех, длительные паузы снижают мотивацию, и человек может даже вообще «отучиться» работать (так, к примеру, происходит с людьми, вынужденными долго оставаться на положении безработных, или с молодыми женщинами, привыкающими быть просто домашними хозяйками). Взрослая личность слита со своим трудом, а профессиональная мотивация, постоянный интерес к работе не позволяют отключаться от нее ни на минуту.

Самореализация предполагает такие формы, как инициатива и ответственность. Инициатива представляет собой опережающую внешние требования или встречную по отношению к ним свободную активность субъекта, которая затем реализуется в интеллектуальной или практической формах. Она обнаруживает себя в начинаниях, предложениях, с которыми выступает человек, в его сверхнормативной активности. Инициатива всегда есть выражение побуждений

и желаний, мотивов субъекта. Ответственность — это добровольное, т.е. внутренне принятое осуществление необходимости, правил, требований и т.д. в границах и формах, определяемых самим субъектом. Ответственность предполагает опору на себя, уверенность в своих силах, понимание их соразмерности решаемой задаче (только безответственный человек возьмется за непосильное для себя дело).

Психологические особенности зрелости, позволяющие предвосхищать или продуктивно преодолевать возрастные кризисы: 1) умение брать на себя ответственность; 2) стремление к власти и организаторские способности; 3) способность к эмоциональной и интеллектуальной поддержке других; 4) уверенность в себе и целеустремленность; 5) склонность к философским обобщениям; 6) защита системы собственных принципов и жизненных ценностей; 7) формирование индивидуального жизненного стиля; 8) стремление оказывать влияние на мир и «отдавать» индивидуальный опыт (профессиональный и личный) молодому поколению; 9) реализм оценок и чувство «сделанности» жизни; 10) стабилизация системы социальных ролей и др.

17.7. Самоактуализация личности

Э. Эриксон, анализируя зрелость как седьмую стадию человеческой жизни, считал ее центральной на всем жизненном пути человека. Развитие личности в это время продолжается во многом благодаря влиянию со стороны детей, молодого поколения, которое подтверждает субъективное ощущение своей нужности другим. Главная положительная характеристика личности на этой стадии — производительность (генеративность) — реализуется в заботе о воспитании нового поколения, в продуктивной трудовой деятельности и в творчестве.

Если ситуация развития в зрелом возрасте неблагоприятная, появляется чрезмерная сосредоточенность на себе, приводящая к косности и застою, личностному опустошению, т.е. имеет место кризис зрелости. Казалось бы, человек полон сил, занимает прочное социальное положение, имеет профессию и т.д., но личностно не чувствует себя состоявшимся, нужным, а свою жизнь — наполненной смыслом. В этом случае, как пишет Э. Эриксон, «человек рассматривает себя как свое собственное и единственное дитя» (а если есть физическое или психическое неблагополучие, то они этому способствуют). Если условия благоприятствуют такой тенденции, то происходит физическая и психологическая деградация личности, подготовленная всеми предшествующими

стадиями, если соотношение сил в их течении складывалось в пользу неуспешного выбора. Стремление к заботе о другом человеке, креативность, потребность отстаивать свою индивидуальность помогают преодолевать возможную самопоглощенность и личностное оскудение. *Креативность* — это творческие способности, которые характеризуют личность в целом или отдельные ее стороны.

Большинство людей обретают к 40 годам устойчивость в жизни и уверенность в себе. Но одновременно в этот, казалось бы, надежный и спланированный взрослый мир прокрадывается сомнение, связанное с оценкой пройденного жизненного пути, с пониманием стабильности, «сделанности» жизни, с переживаниями отсутствия новизны и свежести, спонтанности жизни и возможности в ней что-то изменить (так свойственным детству и юности), с четким осознанием краткости жизни для осуществления всего желаемого и необходимости отказаться от явно недостижимых целей.

Несмотря на кажущуюся устойчивость, зрелость — противоречивый этап жизненного пути человека. Взрослый человек одновременно переживает и чувство стабильности, и смятение по поводу того, действительно ли он понял и реализовал настоящее предназначение своей жизни. Особенно острым становится это противоречие в случае негативных оценок, данных личностью своей предшествующей жизни, и необходимости выработать новую жизненную стратегию. Зрелость дает возможность человеку прожить жизнь по собственному сценарию, развернуть ее в ту сторону, которую человек считает целесообразной.

Одновременно взрослый способен преодолевать переживание того, что жизнь не во всем реализовалась так, как мечталось в предыдущих возрастах, и создает философское отношение и возможность терпимости к просчетам и жизненным неудачам. Если молодость во многом живет ориентацией на будущее, ожиданием настоящей жизни, которая начнется, как только (вырастут дети, закончу институт, защищу диссертацию, получу квартиру, рассчитаюсь с долгами, достигну такой-то должности и т. д.), то зрелость в большей степени ставит цели, касающиеся именно настоящего времени личности, ее самореализации, ее отдачи здесь и сейчас. Именно поэтому многие, вступая в середину зрелости, стремятся начать жизнь сначала, найти новые пути и средства самоактуализации, успешно преодолевая кризис середины жизни.

По мнению американского социолога Р. Кесслера, кризис середины жизни грозит в первую очередь тем, кто склонен избегать самоанализа и использует защитный механизм отрицания, стараясь не замечать перемен, происходящих в его организме и в его жизни. В результате 45-летний мужчина, все еще считающий, что он находится в прекрасной физической форме, может испытать эмоциональное потрясение, когда его 15-летний сын начнет обыгрывать его в баскетбол. «Такие люди ни за что не хотят расстаться со своими иллюзиями, — говорит Р. Кесслер. — Они проявляют чудеса изобретательности, продолжая себя обманывать, пока, наконец, реальность не заявляет о себе в полный голос». Интересно отметить следующее: Р. Кесслер полагает, что кризис середины жизни более типичен для состоятельных людей, чем для малоимущих и представителей рабочего класса¹.

По отношению ко времени своей жизни, по В. И. Ковалеву, выделяется несколько типов поведения в зрелом возрасте:

1) стихийно-обыденный тип: личность находится в зависимости от событий и обстоятельств жизни; она не успевает за временем, не может организовать последовательность событий, предвосхищать их наступление или предотвращать осуществление; поведение такого человека ситуативно, безынициативно, фрагментарно;

2) функционально-действенный тип: личность активно организует течение событий, направляет их ход, своевременно включается в них, добиваясь эффективности; но инициатива охватывает только отдельные периоды течения событий, а не их объективные или субъективные последствия — у такого человека отсутствует «жизненная линия»;

3) созерцательно-продолженный тип: личность пассивно относится к бегущему времени своей жизни, у нее отсутствует четкая организация времени жизни;

4) созидательно-преобразующий тип: личность продлительно осуществляет организацию времени, связывая его со смыслом жизни, с решением общественных проблем, творчески овладевает временем².

Зрелый человек хорошо понимает, что от себя и своего прошлого не убежишь: нельзя еще раз стать 20-летним, нельзя избавиться от груза совершенных ошибок, нельзя в один миг сменить свои ценности на другие, нельзя мгновенно стать другим. Однако в зрелости отчетливо видно, как достигнутый уровень развития может стать источником новых изменений. «Делать обычное по-новому» означает

¹ Сапогова Е. Е. Психология развития человека.

² Там же.

насытить свою профессиональную, общественную, семейную жизнь новыми смыслами и ценностями, ради которых хотелось бы жить.

Важно и то, что зрелость увеличивает долю самостоятельности и ответственности в принятии жизненных решений, определении жизненных стратегий. Обретенные ценности осмысливаются, обобщаются, проверяются практикой собственной жизни и тем самым приобретают экзистенциальный характер.

Взрослый человек обретает новое чувство времени — будущее, кажущееся неограниченным в молодости, приобретает границу, «линию горизонта». На отрезке между 35 и 50 годами время заметно убыстряет свой ход, а прошлое в нем становится с каждым годом продолжительнее. В связи с этим к 50 годам человек менее активно стремится к сильным изменениям в жизни или ищет работу с постоянно меняющимся содержанием; наоборот, его больше интересуют виды деятельности, в которых можно использовать накопленные знания, жизненный опыт, профессиональную и житейскую компетентность.

Но появление линии жизненного горизонта не означает, что зрелый человек начинает готовиться к концу жизни. Наоборот, зрелость раздвигает жизненные горизонты в силу того, что многое из познанного и освоенного на предыдущих возрастных этапах обретает осмысленность, глубину, перспективу, объемность. Жизнь раскрывается взрослой личности во всей полноте и богатстве нюансов.

К. Юнг считает, что взрослый человек постепенно высвобождается из плена собственного «Я» и начинает ориентироваться на решение духовных задач, достижение внутреннего чувства общности с другими людьми, миром, космосом. Этого освобождения из плена «Я» достигает не всякий взрослый, но оно позволяет личности действительно развиваться в признанный другими авторитет. Тот, кто не справляется с собственным кризисом и остается «великовозрастным инфантилом», проигрывает в глазах молодого поколения, в первую очередь, собственных детей¹.

Ощущение полноты жизни и счастья возникает у человека, когда он самореализуется, т.е. активно воплощает в деятельность свои идеалы и ценности, используя свои таланты и способности, и при этом его не вынуждают поступать против своих убеждений, своей системы ценностей, против того, что имеет для него особый субъектив-

¹ Сапогова Е. Е. Психология развития человека.

ный смысл. Более всего для взрослого человека самоактуализация связывается с профессией и общественным признанием.

По мнению английского психолога Д. Левинсона¹, для того чтобы стать по-настоящему взрослым, мужчине необходимо справиться с четырьмя задачами: 1) увязать мечты и реальность; 2) найти наставника; 3) обеспечить карьеру; 4) наладить интимные отношения. В отношении женщин обнаружено, что, в отличие от мужчин, их стадии жизненного цикла в большей мере структурированы не хронологическим возрастом, а стадиями семейного цикла — брак, появление детей, оставление выросшими детьми родительской семьи. Различия также обнаружили в том, какие мечты возникают у мужчин и женщин. Мужские мечты связаны в первую очередь с карьерой и будущей профессией, женские — в подавляющем большинстве — с семьей и профессией. Женская мечта оказывается расщепленной, что приводит к субъективному переживанию раздвоенности. Это переживание, как правило, связано не с определенным возрастом, а с конкретными обстоятельствами, например, необходимостью оставить работу ради маленького ребенка или с разводом, новым браком.

Следует отметить, что Д. Левинсон рассматривает возрастное развитие как регулярную последовательность стадий, стабильных и переходных. В стабильной фазе развитие характеризуется достижением поставленных целей, поскольку основные задачи развития на этом этапе человеку представляются решенными. В переходной фазе сами способы самореализации оказываются предметом анализа для индивида, а новые возможности — предметом поиска. В периоде взрослости Д. Левинсоном отмечены два переходных этапа, характеризующихся пересмотром жизненных программ, — это период около 30 лет и период 40–45 лет. Так, в возрасте 30 лет человек анализирует и, при необходимости, корректирует свою жизнь. При этом мужчины пересматривают собственные установки по вопросам карьеры и способы их реализации, женщины же делают окончательный выбор между карьерой и семьей. Затем в 40–45 лет происходит еще одно переосмысление жизненных ценностей (эти данные касаются исключительно мужчин), когда в сознании некоторых людей обнаруживается тот факт, что «юношеские мечты так и не осуществились»².

¹ Ниемея П. Развитие и нормальные кризисы взрослого человека // Проблемы психологии личности. М.: Наука, 1982. С. 133–139.

² Там же.

Таким образом, взрослость может для человека периодом расцвета его семейной жизни, карьеры или творческих способностей. Труд становится важнейшим источником человеческих чувств.

Желание человека действовать без промедления и тут же получать результат изменяет структуру его мотивации, смещая образующие ее компоненты в сторону удовлетворения обостряющихся потребностей. Среди них основными являются: реализация своего творческого потенциала; необходимость передать что-то следующему поколению; корректировка деятельности с точки зрения возможной стагнации и упущенных возможностей; забота о сохранении близких отношений с родными и друзьями; подготовка к спокойной и обеспеченной жизни в пожилом возрасте.

В контексте этих изменений происходит осмысление и переоценка жизни в целом; корректировка сложившейся системы ценностей в трех связанных между собой сферах: личной, семейной и профессиональной.

Контрольные вопросы:

1. Почему раннюю взрослость называют переходным периодом?
2. Какая задача реализуется в профессиональной деятельности?
3. Назовите критерии зрелости.
4. С какими проблемами сталкивается зрелый человек в профессиональной деятельности?
5. Как можно преодолевать возрастной кризис в зрелости?

Тема 18. Период старости

Учебные вопросы:

1. Общая характеристика старости.
2. Психофизиологическая характеристика старости.
3. Сохранность и угасание интеллекта.
4. Особенности социализация в старости.
5. Долгожители.

18.1. Общая характеристика старости

Старость — один из самых парадоксальных и противоречивых периодов жизни, связанный с тем, что «последние вопросы бытия» (М.М. Бахтин) встают перед человеком во весь рост, требуя неразрешимого — совместить возможности старого человека в понимании мира и его жизненный опыт с физической немощью и невозможностью активно воплотить в жизнь все понимаемое.

Общее постарение населения является современным демографическим феноменом: доля групп людей старше 60–65 лет составляет свыше 20 % общей численности населения во многих странах мира (шестая или восьмая часть всей мировой популяции).

Выделение периода старения и старости (геронтогенеза) связано с целым комплексом социально-экономических, биологических и психологических причин, поэтому период позднего онтогенеза изучается различными дисциплинами — биологией, нейрофизиологией, демографией, психологией и т. д.

Традиционно выделяют три периода геронтогенеза: пожилой возраст (для мужчин — 60–74 года, для женщин — 55–74 года), старческий возраст (75–90 лет) и долгожители (90 лет и старше). Современные исследования показывают, что в последние десятилетия процесс старения замедляется (человек 55–60 лет может совершенно не ощущать себя старым и по социальным функциям может находиться в числе зрелых людей), да и само старение внутри указанных фаз не является однородным (кто-то устает от жизни уже к 50 годам, а кто-то и в 70 лет может быть полным сил и жизненных планов).

18.2. Психофизиологическая характеристика старости

На молекулярном уровне у старого человека происходят изменения биохимической структуры организма и снижение интенсивности углеводного, жирового и белкового обмена веществ; уменьшение

способности клеток осуществлять окислительно-восстановительные процессы приводит к накоплению в организме продуктов неполного распада, или субметаболитов (уксусная кислота, аммиак, аминокислоты). Одной из возможных причин старения Ж. А. Медведев и другие биохимики рассматривают ошибки синтеза нуклеиновых кислот. Ж. А. Медведев установил, что рибонуклеиновые и дезоксирибонуклеиновые кислоты (РНК и ДНК) являются матрицами для построения живых белков и несут в себе наследственную информацию об их химическом строении. С возрастом этот механизм стареет, допуская ошибки воспроизводства специфичности живого вещества.

В период старения происходят специфические изменения на уровне различных функциональных систем человека. Обобщая данные по изучению клеточно-тканевой системы, В. В. Фролькис отмечает морфологические и функциональные ее изменения: увеличение, разрастание соединительной ткани в сосудах, скелетных мышцах и в других органах. В состав соединительной ткани входят белки, коллаген, эластин, которые, изменяясь в старости, становятся химически инертными. Это вызывает кислородное голодание, ухудшение питания и гибель специфических клеток различных органов, что ведет к дальнейшему разрастанию соединительных тканей¹.

Многие исследования свидетельствуют также о старении сердечно-сосудистой, эндокринной, иммунной, нервной и других систем, об отрицательных сдвигах, происходящих в организме в процессе инволюции. Между тем накапливаются факты, которые приводят ученых к более глубокому пониманию старения как чрезвычайно сложного, внутренне противоречивого процесса, характеризующегося не только снижением, но и усилением активности организма.

В период онтогенеза ослабляются процессы возбуждения и торможения, однако и в этом случае фронтального ухудшения функционирования нервной системы в целом не наблюдается. У молодых и старых людей (от 20 до 104 лет) условные двигательные рефлексy изменяются по-разному, в зависимости от подкрепления. Наиболее сохранным оказывается оборонительный условный рефлекс; на оборонительном подкреплении легко вырабатываются дифференцировки. Пищевой рефлекс у пожилых и старых людей вырабатывается медленнее, а дифференцировка на пищевом подкреплении вырабатывается с трудом уже после 55 лет, а в 80 лет и старше она не возникает вообще. Эти данные под-

¹ Фролькис В. В. Системный подход, саморегуляция и механизмы старения // Геронтология и гериатрия: Ежегодник. Киев: Выща школа, 1985. С. 137.

тверждают выраженную гетерохронию условно-рефлекторной деятельности мозга вплоть до глубокой старости.

Гетерохрония обнаруживается и в том, что с возрастом стареют, прежде всего, процесс торможения и подвижность нервных процессов, удлиняются латентные периоды нервных реакций (в самой старшей группе некоторые реакции давали показатели латентного периода до 25 секунд). Индивидуализация выражена на уровне не только первой, но и второй сигнальной системы. Тем не менее, есть люди, которые до глубокой старости отличаются не только сохранностью, но и высокими показателями времени речевых и других реакций. Речевой фактор, как никакой другой, способствует сохранности человека в период геронтогенеза.

В целом в анализе геронтогенеза можно отметить усиление противоречивости, разнонаправленности и в тоже время индивидуализацию возрастных изменений в различных отделах центральной нервной системы: наступающие изменения не укладываются в картину равномерного, гармонического угасания мозга.

Наряду с процессами старения в организме человека развиваются приспособительные психологические механизмы, благодаря которым полноценная деятельность может продолжаться вплоть до глубокой старости. Так, например, слабеющая произвольная память компенсируется богатой ассоциативной памятью или навыком записывать необходимые сведения, недостаточное распределение внимания восполняется его повышенной переключаемостью. Богатый жизненный опыт определяет такие черты в старости, как рассудительность и уступчивость. Если молодежь выигрывает за счет энергии в лобовой атаке, то в старости в большей мере учитываются обстоятельства и производится расчетливое маневрирование.

Однако для оптимального развития компенсаторных механизмов и максимального использования возрастных особенностей, прежде всего, нужно выработать новые установки и ориентировать себя на новые цели. В этой связи полезно отметить, что не всякий труд связан с возрастным падением квалификации. Например, чем моложе шоферы, тем больше они совершают аварий. Повышается с возрастом качество принимаемых решений и точность диагностических оценок в работе врача. Профессия преподавателя тоже относится к тем специальностям, где громадную роль играет и жизненный, и профессиональный, и педагогический опыт. Когда подкрадывается пенсионный период, преподаватель находится в самом расцвете своего дарования, интеллектуальный уровень еще на высоте, а физиче-

ское утомление до некоторой степени может быть компенсировано профессиональным мастерством. Тем не менее, большинство профессий требует перемены характера труда.

Вслед за возрастными физиологическими изменениями могут наступить и психологические. Так, например, с понижением слуха закономерно возрастает настороженность, но главное, чтобы она не переросла в подозрительность и недоверчивость, когда каждое слово окружающих — уже повод для тревоги и беспокойства. Однако отчетливое осознание возможных сопутствующих изменений — уже есть путь к их преодолению.

18.3. Сохранность и угасание интеллекта

Важно отметить, что в начале старости интеллектуальные способности у человека не только еще не ослаблены, но даже совершенствуются (в связи с ослаблением конкурирующей мотивации), и только в дальнейшем наступает постепенное их изменение. Например, установлено, что продуктивность ученых старшего возраста падает не из-за ухудшения интеллектуальных способностей, а главным образом вследствие ослабления мотивации и потери творческой смелости. Они так много знают, что против каждой приходящей на ум мысли немедленно выдвигают большое число контраргументов. Понимание механизма этих трансформаций позволяет осознанно замедлить этот процесс. По данным английского геронтолога Д. Бромлея, снижение невербальных функций становится резко выраженным к 40 годам, а вербальные функции с этого момента интенсивно прогрессируют, достигая максимума в период 40–45 лет. Это свидетельствует о том, что речемыслительные второсигнальные функции противостоят общему процессу старения.

Ослабление интеллекта с возрастом отчасти проявляется в замедлении восприятия, уменьшении объективности мышления и косности суждения.

Ослабление интеллекта может быть связано с нарушениями памяти. В преклонном возрасте особенно сильно страдает произвольное запоминание логически мало связанного материала, в то время как логическая и смысловая память хорошо сохраняются и до 70–90 лет. Особую трудность для старых людей представляет использование имеющейся информации в незнакомой ситуации. При достаточно сохранном удержании в памяти старого материала у них значительно слабеет фиксирование текущего опыта. Возможной причиной этого является понижение личной значимости для них текущей информа-

ции по сравнению с прошлой, поэтому у активно работающих пожилых людей все формы памяти сохраняются дольше. Механическое запечатление с возрастом действительно ухудшается, но продуктивность памяти по отношению к специальным видам деятельности у пожилых даже выше, чем у молодых людей. Предпосылкой хорошей памяти в этом случае является отчетливое осознание человеком целей и личной значимости своей деятельности.

18.4. Особенности социализация в старости

Прекращение трудовой деятельности обуславливает определенное изменение социального престижа. Общественное мнение подготавливает пожилых людей к мысли, что они уходят на «заслуженный отдых»; это не способствует формированию активной жизненной установки. Многочисленные клинические данные указывают на то, что бездеятельный образ жизни и пассивность отрицательно сказываются на здоровье человека, приводят к угнетенности, скуке и в конечном итоге — к преждевременному старению. В неблагоприятных условиях бездеятельности и апатии могут подчеркиваться и обостряться неприятные черты характера — консерватизм, переоценка прошлого, стремление поучать, ворчливость, эгоцентризм, недоверчивость и обидчивость. Учитывая вероятность такой возрастной психологической деформации, пожилой человек должен осознанно направлять усилия на поддержание в себе духовной гибкости и преодолевать возрастную тенденцию к ригидности во взглядах и действиях, чтобы она не переросла в нетерпимость и неспособность менять установки, держать свой ум открытым для новых идей.

Несмотря на то, что старение неизбежный биологический факт, тем не менее, социально-культурная среда, в которой оно происходит, оказывает на него свое влияние. Психическое здоровье современного человека на любой фазе жизни во многом определяется его вовлеченностью в общение.

Чем старше становится человек, тем больше в силу объективных причин сужаются его социальные связи, снижается социальная активность. Это обусловлено, во-первых, прекращением обязательной профессиональной деятельности.

Во-вторых, постепенно «вымывается» его возрастная когорта, и многие близкие ему люди и друзья умирают или возникают трудности в поддержании отношений (в связи с переездом друзей к детям) или другим родственникам — «иных уж нет, а те далече». (А. С. Пушкин). Почти во всех работах по проблемам старения отме-

чается, что любой человек старится в одиночку, так как в силу преклонного возраста он постепенно отделяется от других людей. Пожилые люди очень зависят от побочных линий родства и косвенных отношений, стараясь поддерживать их в отсутствии других близких родственников. Интересно, что многие пожилые люди не хотят, чтобы им напоминали о старости, и не любят из-за этого общаться со сверстниками, предпочитая общество более молодых людей.

В-третьих, старый человек быстрее устает от напряженных социальных контактов, многие из которых ему кажутся не актуально значимыми, и сам ограничивает их.

Вовлеченность в общение неизбежно убывает с возрастом, что обостряет проблему одиночества. Но острее проблема снижения социальной активности и одиночества переживается стариками, живущими в городах, чем в сельской местности.

В глубокой старости может измениться характер человека. Эти изменения обусловлены не только возрастными особенностями, но и переменой окружения. Например, если человек становится скупым на слова, то это нередко связано с тем, что старых друзей уже нет, а новых заводить уже нет сил и возможностей. Старческая беспомощность, внушаемость и податливость хорошо известны. Эти черты обычно связаны с сужением круга интересов и концентрацией их вокруг собственных желаний и потребностей, иногда в ущерб интересам близких.

В старости неизменно возрастает роль дружбы. Без нее утрата некоторых социальных ролей при постепенном ухудшении здоровья может породить у человека чувство покинутости. Люди, отошедшие от дел и потерявшие близких, нуждаются не только в помощи, они испытывают острую потребность в общении с друзьями. У пожилых людей появляется повышенная болтливость и некоторая навязчивость в общении. Такое поведение может явиться следствием глубокого одиночества, недостаточности информационной нагрузки и социального общения. Находить новых друзей в пожилом возрасте трудно, члены семьи давно знают все истории, молодым часто они неинтересны. Эти обстоятельства определили распространение в ряде стран клубов для пожилых людей, где они могут общаться между собой.

Уход на пенсию считается тем рубежом, который разделяет зрелость и позднюю зрелость.

Человек оказывается как бы «выброшенным на обочину» текущей уже без его деятельностного участия общей жизни. Снижение своего социального статуса, потеря сохранявшегося десятилетиями жизненного ритма порой приводят к резкому ухудшению общего фи-

зического и психического состояния, а в отдельных случаях даже к сравнительно быстрой смерти.

Кризис ухода на пенсию часто усугубляется тем, что примерно в это время вырастает и начинает жить самостоятельной жизнью второе поколение — внуки, что особенно болезненно отражается на женщинах, посвятивших себя в основном семье. По одной из версий, время взросления второго поколения оказывает большое влияние на продолжительность жизни многих людей — в связи с потерей очень значимой стороны.

О возрасте с 65 до 75 лет говорят как о первой старости. После 75 лет возраст человека считается преклонным — человек переосмысливает всю свою жизнь, осознает свое «Я» в духовных раздумьях о прожитых годах, и либо принимает свою жизнь как неповторимую судьбу, которую не надо переделывать, либо осознает, что жизнь прошла, наверное, зря.

В преклонном возрасте человеку предстоит преодолеть три подкризиса: первый — переоценка собственного «Я» помимо его профессиональной роли, которая у многих людей вплоть до ухода на пенсию остается главной. Второй связан с осознанием факта ухудшения здоровья и старения тела, что дает возможность человеку выработать у себя в этом плане необходимое равнодушие. В результате третьего у человека исчезает самоозабоченность, и теперь он уже без ужаса может принять мысль о смерти.

18.5. Долгожители

Цель развития в старости — достижение ощущения, что, во-первых, прожита значительная и полная удовлетворения жизнь, и, во-вторых, что в настоящий момент она максимально активна.

Проблемы активности поздней зрелости и старости становятся все более актуальными по мере того, как увеличивается долголетие людей. В связи с успехами медицины и психологии население мира постепенно «стареет». Сколько может жить человек? Медицинская наука утверждает, что организм каждого из нас рассчитан на 120 лет жизни при ясном уме и добром здравии. Возможное индивидуальное долголетие человека в последние годы оценивается как 70 плюс 30–50 лет. К сожалению, живут в среднем меньше, в частности россияне. Средняя продолжительность жизни человека в России 58 лет у мужчин и 63 года у женщин, а в западном мире обе эти цифры больше примерно на десять единиц.

При этом существенно, что развитие цивилизации не привело к сокращению числа долгожителей. И теперь встречаются люди, живущие существенно больше, чем средняя продолжительность жизни.

Долгожители встречаются во всех странах. Изучение географии долгожительства показало, что районы, где живут долгожители, распределены неравномерно. Много долгожителей на Кавказе; именно здесь регистрируются национально-этнические группы с высоким индексом долголетия. На Кавказе проживают 42 % всех лиц старше 100 лет; особенно высок уровень долголетия в Абхазии и Азербайджане.

Китай в числе лидеров-стран по числу пожилых людей. В нем проживают свыше 120 миллионов людей в возрасте старше 60 лет, что составляет более 10 % китайского населения.

По легендам, в Иране проживал Сеид-Али 195 лет, работавший в эти годы еще без очков; некая Макаранже, жившая в Боливии, оказалась трудоспособной до 203 лет.

История культуры и науки дает нам много примеров не только долголетия, но и сохранения при этом физического здоровья и высокого интеллектуального потенциала. Так, известный английский акробат Джонсон покинул подмостки на 96-м году жизни и еще несколько лет был в состоянии пройтись на руках перед королем Эдуардом VII. Гокиа Зелиханов в 1967 г. участвовал в восхождении на Эльбрус в возрасте 115 лет. Л. Н. Толстой научился кататься на велосипеде в 65 лет, а в 75 лет еще бегал на коньках. Ему уже было за 80, когда он верхом на лошади делал прогулки по 20 километров в день. Великий художник Возрождения Тициан, проживший 99 лет, достиг небывалого мастерства в последние 25 лет своей жизни. Между 96 и 99 годами он написал «Оплакивание Христа» и создал алтарную часть собора Святого Петра в Риме. Гете было 80 лет, когда он написал вторую часть драматической поэмы «Фауст». И. П. Павлов «Условные рефлексы» и «Лекцию о работе больших полушарий головного мозга закончил в возрасте 74 и 78 лет.

Писатель А. Гессен, автор таких талантливых книг, как «Набережная Мойки, 12», «Во глубине сибирских руд», «Все волновало нежный ум», «Москва, я думал о тебе», первую свою книгу написал на 84-м году жизни. И подобных примеров бесчисленное множество.

Психическая особенность долгожителей — это, прежде всего, большая активность. Ни один лентяй до глубокой старости не доживает. Жизнерадостность, отсутствие завистливости, неподатливость мрачным настроениям и способность к быстрому восстановлению равновесия после психических травм — все эти качества присущи

большинству долгожителей. Надежный путь к долголетию, кроме того, связан с сознательным самоограничением: никакого пресыщения, нужно «беречь желание». Одного из 100-летних жителей, Беч-Карочаву, спросили, как он советует дожить до его лет. «Кушать надо мало, своевременно, т.е. когда хочется, каждый день есть кислое молоко, перед сном не есть мяса, не пить вина, не курить, спать на свежем воздухе, сколько захочется, не находиться долго на солнце, не волноваться, ни с кем не спорить и никому не завидовать».

Специалисты по проблеме долголетия — геронтологи пришли к единодушному мнению, что из большого числа изученных факторов наиболее эффективно продлевает жизнь ограничение калорийности пищи, т.е. отсутствие переедания.

В качестве второго фактора была определена наследственность.

К третьему фактору были отнесены сильные семейные связи и устоявшиеся религиозные взгляды.

Таким образом, старость — это закономерный этап в жизни человека. Этот возраст отличает особое предназначение, специфическая роль в системе жизненного цикла человека: именно старость очерчивает общую перспективу развития личности, обеспечивает связь времен и поколений. Только с позиции старости можно глубоко понять и объяснить жизнь как целое, ее сущность и смысл, ее обязательства перед предшествующими и последующими поколениями.

Важнейшие задачи, стоящие перед старостью, не могли бы получить решение, если бы этот возраст характеризовался только с позиции недостатка, ущербности по сравнению со зрелостью. В этом смысле на старость можно экстраполировать закон метаморфозы Л. С. Выготского, и тогда старость следует характеризовать не столько угасающими способностями, но, прежде всего, качественно отличной психикой, поскольку развитие человека есть цепь качественных изменений.

Контрольные вопросы:

1. В чем отличие старости от старения?
2. Какие изменения происходят в организме?
3. Почему в старости ослабевает интеллект?
4. Назовите причины, ведущие к одиночеству.
5. Какие факторы способствуют долгожительству?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе написания данного пособия выявились следующие проблемы. Во-первых, отсутствие целостной теории о психическом развитии человека. Современная психология насчитывает более двадцати теорий, объясняющих психическое развитие человека: теории созревания А. Гезелла и Л. Термена, этологические теории К. Лоренца, Дж. Боулби, ортогенетическая теория Х. Вернера, условно-рефлекторные теории И. П. Павлова, Дж. Уотсона, Э. Торндайка, Б. Скиннера, теория социального научения А. Бандуры, психоаналитические теории З. Фрейда, К. Юнга, Э. Эриксона, теория когнитивного развития Ж. Пиаже и морального развития Л. Колберга, экологическая теория У. Бронфенбреннера, культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и др.

Разность взглядов на проблему развития показывает кризис психологии, и, в то же время, — значимость и актуальность исследуемой проблемы, ее ключевое положение в понимании природы психики и ее развития.

Во-вторых, разногласия специалистов в представлениях о возрасте. Возрастные ориентиры в современном обществе размываются, и потому все труднее удерживать единую «лестницу» возрастов. Так, например, в прошлом столетии такие события, как поступление в школу, в пионерскую организацию, в комсомол и т. д., были жестко регламентированы определенным хронологическим возрастом. Во взрослой жизни также ориентиры на линии жизни индивида были относительно универсальны для представителей данного общества и служили основанием для периодизаций.

Каждому возрастному периоду приписывалась определенная характеристика, которая соответствовала требованиям общества к представителю данного возраста. Например, ребенок старше 7 лет должен быть школьником. Если по каким-то причинам такого не происходило, это свидетельствовало о каком-то нарушении в развитии в социальной, психологической, физиологической областях и т.д.

Исторические перемены, произошедшие в современном мире, изменили общество, которое представляется нам как целостная развивающаяся система. Изменения социальной структуры, реформация социальных институтов, в которых, в частности, происходит взросление, привели к смене представления о ребенке, о взрослом, относя-

щемся к какой-либо социальной структуре. Эти перемены выявили размывание возрастных ориентиров.

Увеличился период взросления в наиболее развитых европейских странах, в США, а также и в нашей стране, возраст начала постоянной работы по специальности и вступления в брак все более отодвигается к рубежу тридцатилетия. Человек все дольше остается «невзрослым» — тридцатилетним тинэйджером.

Все эти социальные в своей основе явления размывают возрастные ориентиры, делают все менее четкой «идею возраста». В сознании большинства членов данной культуры остается фиксированное представление о возрасте, о задачах развития человека, основанных на ожиданиях, существующих в данной культуре, отсюда логично вытекает понятие «культурного возраста». Такой «культурный возраст» есть своеобразная шкала, относительно которой человек выстраивает свою возрастную идентификацию.

Изменение взглядов на возраст меняет в целом подходы к построению возрастной периодизации, описанные в теориях развития, что, в свою очередь, открывает путь к созданию новых возрастных периодизаций, а культурный возраст — это своеобразная отправная точка в построении новых возрастных периодизаций.

Выявленная система актуальных проблем дает возможность использования научных знаний по психологии развития в решении прикладных задач, с целью научного обоснования профотбора, профессиональной ориентации и переориентации на разных возрастных этапах развития, в том числе и в пожилом возрасте. Современное общество заинтересовано в выявлении «психических ресурсов», в повышении уровня творческого потенциала и работоспособности человека на протяжении его сознательной жизни, в связи с научно-техническим прогрессом и повышением роли человеческого фактора во всех сферах жизни.

Знания по психологии развития и возрастной психологии являются основополагающими для последующего изучения дисциплин по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литература:

1. Психология развития / под ред. Т. Д. Марцинковской. М.: Академия, 2013. — 352 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. — 720 с.
3. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2016. — 367 с.

Дополнительная литература:

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. — 379 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2010. — 288 с.
3. Ананьев Б. Г. Психологическая ситуация оценки на уроке и в классе // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост.: И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 101–111.
4. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М.: Медицина, 1968. — 546 с.
5. Анциферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978. — 367 с.
6. Бардин К. В. Как научить детей учиться. М.: Просвещение, 1987. — 144 с.
7. Баттеворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития / пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2000. — 350 с.
8. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модэк, 2001. — 352 с.
9. Божович Л. И. Развитие воли в онтогенезе // Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна М.; Воронеж: Модэк. 1995. С. 325–332.
10. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. — 672 с.
11. Бочаров В. В. Антропология возраста. СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2000. — 194 с.
12. Выготский Л. С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. — 117 с.

13. Выготский. Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2003. — 1136 с.
14. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2006. — 512 с.
15. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Ч. 2. М., 1984. — 432 с.
16. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. М.: ЧеРо, 2002. — 336 с.
17. Глейтман Г., Фридлунд А., Райсберг Д. Основы психологии. СПб.: Речь, 2001.— 1247 с..
18. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: МГУ, 1987. — 175 с.
19. Григорович Л. А., Марцинковская Т. Д. Педагогика и психология. М.: Гардарики, 2003. — 480 с.
20. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. — 208 с.
21. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Хрестоматия по детской психологии. М.: ИПП, 1996. С. 170–179.
22. Журавлева Т. Л. Возрастная психология. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2010. — 224 с.
23. Журавлева Т. Л. Психология развития и возрастная психология: хрестоматия. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2011. — 144 с.
24. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. — 320 с.
25. Запорожец А. В. Условия и движущие причины психического развития ребенка // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия. М., 2001. — 368 с.
26. Кон И. С. Ребенок и общество. М.: Наука, 1988. — 270 с.
27. Кошелева А. Д., Перегуда В. И., Шараева О. А. Эмоциональное развитие дошкольника. М.: Академия, 2003. — 176 с.
28. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. — 992 с.
29. Кудрявцев В. Т. Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода: монография. Рига: Педагогический центр «ЭКСПЕРИМЕНТ», 1999. — 160 с.
30. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. М.: Изд-во УРАО, 1999. — 176 с.
31. Лурия А. Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография. М.: Изд-во МГУ, 1962. — 431 с.

32. Марцинковская Т. Д. История детской психологии. М.: ВЛАДОС, 1998. — 272 с.
33. Мухина В. С. Детская психология. М.: Апрель-Пресс, 1999. — 352 с.
34. Нежнова Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1988. № 1. С. 50–61.
35. Ниемеля П. Развитие и нормальные кризисы взрослого человека // Проблемы психологии личности. М.: Наука, 1982. С. 133–139.
36. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М Юрайт МГППУ, 2013. — 460 с.
37. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1987. — 240 с.
38. Психология развития личности: Средний возраст, старение, смерть / под ред. А. А. Реана. М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 384 с.
39. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М.: Мир, 1994. — 320 с.
40. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2015. — 705 с.
41. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. СПб.: Питер, 2004. — 224 с.
42. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. М.: Аспект-Пресс, 2005. — 460 с.
43. Сатир В. Вы и ваша семья. М.: Апрель Пресс; ЭКСМО, 2002. — 320 с.
44. Солдатова Е. Л. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие для вузов. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. — 384 с.
45. Степанова Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. СПб.: Алейтея, 2000. — 288 с.
46. Такман Б. У. Педагогическая психология. М.: Прогресс, 2002. — 571 с.
47. Тринчер К. С. Биология и информация. Элементы биологической термодинамики. М.: Наука, 1965. — 120 с.
48. Фельдштейн Д. И. Стадиальные характеристики социализации — индивидуализации и уровни становления личности // Хрестоматия по возрастной психологии. М.: Институт практической психологии, 2006. С. 123–135.

49. Фигурин Н. Л., Денисова М. П. Этапы развития ребенка от рождения до одного года // Вопросы генетической рефлексологии. М.: Гос. мед. изд-во, 1929. — 104 с.
50. Фролькис В. В. Системный подход, саморегуляция и механизмы старения // Геронтология и гериатрия: Ежегодник. Киев: Выща школа, 1985. — 486 с.
51. Фромм Э. Искусство любить. М.: АСТ, 2017. — 256 с.
52. Хазалия Н. А. Психологические особенности развития честности на разных стадиях подросткового возраста: дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. — 143 с.
53. Хрестоматия по истории педагогики / под ред. М. Ф. Шабаевой. М.: Просвещение, 1981. — 368 с.
54. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся? Рига: Педагогический центр «ЭКСПЕРИМЕНТ», 2000. — 224 с.
55. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение. М.: Модэк, 2003. — 317 с.
56. Штерн В. Психология раннего детства. Петроград: Изд-во газ. «Школа жизни», 1915. — 309 с.
57. Щукина Г. И. Формирование познавательных интересов у школьников. М.: Просвещение, 1982. — 176 с.
58. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Издательский центр Академия, 2004. — 384 с.
59. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. Академия, 1989. — 560 с.
60. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
61. Эльконин Д. Б., Драгунова Т. В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение, 1996. — 360 с.
62. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. М.: ФЛИНТА, 2006. — 342 с.

Учебное издание

Журавлева Тамара Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Учебное пособие

Редактор *Корчуганова И. А.*
Компьютерная верстка *Душкова А. Ю.*

ISBN 978-5-91837-083-4



Подписано в печать 03.07.2018. Формат 60x84^{1/16}
Печать цифровая. Объем 15,75 п.л. Тираж 50 экз. Заказ № 43/18

Отпечатано в Санкт-Петербургском университете МВД России
198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1