

Министерство образования и науки Российской Федерации
Саратовский государственный социально-экономический
университет
Кафедра педагогики и психологии

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие
для студентов
по направлению подготовки
030300.62 «Психология»

Саратов
2013

УДК 15(075.8)

ББК 88я73.

П86

Автор-составитель
канд. пед. наук, доцент Т.Г. Неруш

П86 **Психология развития и возрастная психология:** учебное пособие для студентов по направлению подготовки 030300.62 «Психология» / Автор-сост. Т.Г. Неруш / Саратовский государственный социально-экономический университет. – Саратов, 2013. – 196 с.

Учебное пособие «Психология развития и возрастная психология» знакомит читателя с понятийным аппаратом и основными теоретическими проблемами психологии развития и возрастной психологии. Для студентов, аспирантов дневного и заочного отделений, преподавателей с целью повышения квалификации и переподготовки, а также для специалистов, в работе которых необходимы знания по психологии развития и возрастной психологии.

ISBN

Рецензенты:

кандидат психологических наук *А.Ф. Пантелеев*,
кандидат психологических наук *Н.А. Леонова*

Рекомендует к печати
редакционно-издательский совет
Саратовского государственного
социально-экономического университета
23 марта 2012 г.

УДК 15(075.8)
ББК 88я73

ISBN

© Т.Г. Неруш, 2013
© Саратовский государственный
социально-экономический, 2013

ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие подготовлено для студентов по направлению подготовки 030300.62 «Психология». призвано помочь студенту получить общее представление о системе научных знаний, составляющих содержание учебной дисциплины «Психология развития и возрастная психология».

Цель книги – познакомить читателя с психологией развития и возрастной психологией, с их основными категориями, актуальными проблемами и сформировать адекватное отношение к этим наукам.

В данном пособии в сжатой форме представлены материалы по психологии развития и возрастной психологии, что позволяет студентам освоить практически весь диапазон знаний по этим отраслям психологической науки. Учебное пособие дает знания о закономерностях функционирования и развития психики с позиций теоретических подходов, существующих в современной отечественной и зарубежной психологической науке. В нем также представлены данные об изменениях и динамике уровня развития и функционирования компонентов психики человека в различные возрастные периоды, а также данные об отклонениях в психическом развитии человека и особенностях развития личности в условиях депривации.

Учебное пособие состоит из введения, 8 глав и библиографического списка.

Глава 1 посвящена определению предмета и задач психологии развития и возрастной психологии, изучению ее истории, а также установлению структуры возрастной психологии.

В главе 2 описаны методы психологии развития и возрастной психологии, их исследовательские возможности.

Глава 3 знакомит с методологическими принципами психологии развития и возрастной психологии. В ней также содержатся сведения о развитии психики как едином и целостном процессе, о его формах и его основных закономерностях.

В главе 4 представлены теории психического развития, раскрываются такие вопросы, как: основные факторы психического развития; условия, источники и движущие силы психического развития; механизмы развития личности; взаимосвязь обучения, воспитания и развития в онтогенезе.

Глава 5 знакомит с проблемой генезиса самосознания личности. В ней раскрываются понятие самосознания, структура самосознания, основные источники становления самосознания, его функции и защитные механизмы.

Глава 6 посвящена проблеме периодизации психического развития человека. В ней рассматриваются понятия возраста и возрастного кризиса, а также наиболее распространенные периодизации психического развития.

Глава 7 знакомит с отклонениями в психическом развитии человека, а также особенностями развития личности в условиях депривации.

Глава 8 посвящена описанию психического развития человека в различные возрастные периоды в интервале от рождения до позднего периода жизни.

Данное издание призвано способствовать усвоению содержания лекционных, семинарских занятий по дисциплине «Психология развития и возрастная психология». Текст учебного пособия снабжен необходимым методическим аппаратом, обеспечивающим самостоятельную работу студентов с литературой по психологии и самоконтроль в учебном процессе. Этот аппарат включает выделенные курсивом понятия, формулировки, контрольные вопросы, библиографический список. Учебное пособие поможет студентам в изучении дисциплины «Психология развития и возрастная психология» и послужит предпосылкой для их са-

мостоятельного и творческого поиска в процессе профессионального становления и развития.

Автор-составитель надеется, что данное учебное пособие окажется полезным будущим психологам не только в процессе усвоения учебной дисциплины «Психология развития и возрастная психология», но и в последующей профессиональной деятельности.

1. ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

1.1. Предмет и задачи психологии развития и возрастной психологии

Современная психология представляет собой «куст» отраслей, появление которых обусловлено запросами различных областей человеческой практики [7]. Каждая из отраслей психологической науки, исследуя психику человека, не может абстрагироваться от его возрастных особенностей. Прикладная психология также опирается на знания возрастных особенностей человека, критических и сенситивных периодов его развития. Следует также отметить, что важнейшим принципом психологической науки является принцип развития. Данный принцип предполагает изучение любого психического явления в процессе его генезиса, становления, развития [26; 27]. Поэтому среди всех отраслей психологической науки особое место принадлежит таким областям, как *психология развития и возрастная психология (психология развития человека)*. Эти науки связаны с исследованием *онтогенеза человеческой психики*.

Необходимо сказать, что понятие «психология развития» является более широким по сравнению с понятием «возрастная психология». Психология развития изучает многообразные процессы психического развития вообще, а также возрастные этапы онтогенеза человеческой психики. А возрастная психология — это лишь часть психологии развития. В ней психическое развитие анализируется исключительно как функция возрастного периода. Таким образом,

психология развития — это более общая теоретическая дисциплина по сравнению с возрастной психологией [26]. Она является методологической базой возрастной психологии. Однако иногда понятия «психология развития» и «возрастная психология» употребляются как синонимы [21; 37].

Функциями психологии развития являются описание психического развития, его объяснение, прогноз и коррекция. Описание — это полное, всестороннее отображение феноменологии процессов психического развития. Объяснение — это раскрытие причин, факторов и условий, которые приводят к изменениям в психическом развитии. Прогноз определяет перспективы психического развития. Коррекция — это управление психическим развитием путем изменения его вероятных причин. Результатом описания, объяснения, прогноза и коррекции является *теория психического развития*.

Психология развития — фундаментальная теоретическая дисциплина. Однако знания, приобретенные в ней, и сформированные ею методы применяются в прикладных сферах.

В настоящее время ***предмет психологии развития — это выявление общих закономерностей психического развития в онтогенезе, его механизмов и движущих сил, изучение различных сторон становления психики, определение его возрастных периодов. Психология развития занимается изучением становления и развития деятельности, сознания и личности, а также причин перехода от одного возрастного периода к другому.*** Эта область научного познания занимается анализом различных теоретических подходов к пониманию природы, функций и развития психики, рассматривает различные стороны становления психики [26; 27].

Предмет возрастной психологии является более узким, чем предмет психологии развития. ***Предмет возрастной психологии — изучение возрастной динамики психики человека (психических процессов и свойств личности, поведения, общения), изучение возрастных периодов психического развития человека.*** Эта область научного знания занимается составлением психологических характеристик людей различных возрастов, определением общих закономерностей и фактов психичес-

кого развития человека, темпов и тенденций психического развития человека в онтогенезе [14; 20; 22; 23; 37].

Психология развития и возрастная психология решают следующие взаимосвязанные задачи:

- исследование движущих сил, источников и механизмов психического развития;
- периодизация развития психики в онтогенезе;
- исследование возрастных особенностей психических процессов и закономерностей их развития;
- определение возрастных потенциалов, особенностей, закономерностей реализации разных видов деятельности, овладения знаниями;
- изучение развития личности в онтогенезе;
- определение главных психологических критериев и характеристик различных возрастных периодов (детства, юности, зрелости, старости);
- изучение возрастной динамики психических процессов и личностного развития;
- исследование процесса взросления;
- формирование методической базы для контроля за ходом, содержанием и условиями психического развития на различных этапах онтогенеза;
- создание оптимальных форм деятельности и общения в детстве и юности;
- оказание психологической помощи в периоды возрастных кризисов, в зрелом возрасте и старости [37].

1.2. История психологии развития и возрастной психологии

Психология развития (возрастная психология) имеет давнюю предысторию. Особенности детского развития обсуждались еще в работах античных философов (Демо-крит, Платон, Аристотель) [41]. Позднее, в XVIII в. детская психика подверглась анализу в связи с изучением подходов к обучению и в контексте изучения становления психики взрослого человека. Однако все эти вопросы не являлись предметом отдельного научного исследования [26, 37].

К концу XIX в. психология развития (возрастная психология) стала пониматься в качестве самостоятельной области научного познания. Для формирования психологии развития как самостоятельной науки сложились объективные предпосылки: *требования, выдвигаемые педагогической практикой; разработка идеи развития в биологии; появление и развитие экспериментальной психологии, а также создание объективных методов психологического исследования* [26].

Требования педагогической практики, предъявляемые к психологии, были связаны с потребностью в разработке объективных оснований педагогики. Проблема согласованности между педагогикой и психологией стала особенно злободневной с середины XIX в. Это было связано с развитием всеобщего обучения. В этот период возникла потребность в изучении общих для всех детей механизмов и этапов психического развития. Это было необходимо для разработки объективных рекомендаций, позволяющих ответить на следующие вопросы: когда, в каком возрасте, в какой последовательности следует обучать детей; какие методы и приемы наиболее адекватны для детей определенного возраста? Требования педагогической практики обусловили и круг проблем исследования, актуальных для того времени: изучение движущих сил и этапов познавательного развития. Следует отметить, что развитие личности и общения детей не исследовались.

Огромное влияние на психологию развития оказали *идеи развития в биологии* (Ч. Дарвин). В связи с эволюционной теорией Ч. Дарвина возникли два базовых для возрастной психологии положения. Первое — *об адаптации* как главной детерминанте, обуславливающей психическое развитие. Второе — о *генезисе психики*, т.е. о том, что психика не появляется в готовом виде, а проходит в своем развитии закономерные этапы. Исследователи, которые стремились выделить в развитии психики генетические стадии, разработали генетический метод исследования. Этот метод позволяет исследовать закономерности развития психики. Генетический метод стал основой новой области психоло-

гии, предметом которой стало исследование генезиса психики — *генетической (возрастной) психологии* [37].

Развитие возрастной психологии как науки за рубежом связано с именами таких исследователей, как В. Прейер, С. Холл, Э. Клапаред, А.Л. Гезелл, Д.М. Болдуин, М. Мид, В. Штерн, К. Бюллер, Ш. Бюллер и др. [36; 37].

Основоположником возрастной (детской) психологии считается английский психолог В. Прейер. Он первым осуществил целостный анализ проблем психического развития и реализовал систематическое наблюдение за ребенком. В работе «*Душа ребенка*» (1888) он описал биологическое и психическое развитие ребенка с момента рождения до трех лет (содержание психики ребенка, развитие его познавательных процессов, речи, эмоций). В приложении к этой книге есть образец *дневника наблюдений* за детьми различных возрастов, которым мог воспользоваться любой желающий взрослый (родитель) для тщательного наблюдения и дальнейшего описания психического развития ребенка. Таким образом, В. Прейер стал основателем своеобразного биографического направления в литературе по детству [36].

Следует отметить, что дневниковые наблюдения на протяжении долгого времени были единственным методом исследования психического развития детей. Поэтому для развития возрастной психологии имело огромное значение возникновение *экспериментальной психологии* (В. Вундт, Г. Эбингауз), а также появление *объективных методов исследования*: методов математической статистики (Ф. Гальтон, Ч. Пирсон), первых тестов (Ф. Гальтон, А. Бине, А. Симон, Дж. Кеттелл) [4; 10; 23; 26].

На рубеже XIX — XX вв. развитие возрастной психологии связывается с *педологией* — *комплексной наукой о детях*. Ее основоположником был американский психолог С. Холл (1846 — 1924). Он выдвинул идею основания экспериментальной возрастной психологии и связал требования педагогической практики с достижениями современной ему биологии и психологии [26; 37].

Основы возрастной психологии как автономной отрасли психологии заложил швейцарский психолог Э. Клапаред (1873 – 1940). Он сформулировал круг решаемых ею проблем и определил ее задачи. Э. Клапаред поделил возрастную психологию на *прикладную* и *теоретическую*. Задача теоретической возрастной психологии – изучение законов психической жизни и этапов психического развития детей. Прикладная возрастная психология была разделена на *психогностику* и *психотехнику*. Психогностика должна заниматься диагностикой, измерением психического развития детей. Психотехника – разработкой методов обучения и воспитания, адекватных для детей определенного возраста [26].

Большую роль в развитии возрастной психологии сыграл американский психолог А.Л. Гезелл (1880 – 1961). Он разрабатывал нормативы психического развития в первые три года жизни. С этой целью А.Л. Гезелл создал специальную аппаратуру для объективной диагностики динамики психического развития маленьких детей (кино- и фотосъемка, «зеркало Гезелла») и ввел в психологию новые методы исследования – *лонгитюдный метод* и *близнецовый метод*. На основе этих исследований была разработана система тестов и показателей нормы для детей от трех месяцев до шести лет [26].

Американский психолог Д.М. Болдуин (1861 – 1934) впервые сформулировал идею о том, что нужно изучать не только познавательное, но и эмоциональное и нравственное развитие ребенка. Он также полагал, что личность необходимо изучать внутри социального окружения. Д.М. Болдуин сформулировал вывод о том, что современное ему общество влияет не только на формирование эмоций, но и личностных качеств детей [26].

Исследованием социального развития детей занималась американский психолог М. Мид (1901 – 1978). Она изучала проблемы социализации детей в различных культурах. М. Мид на примере разных культур показала, что особенности полового созревания, формирования структуры самосознания, самооценки в первую очередь зависят от культуры, традиций данного народа, специфики воспита-

ния и обучения ребенка, преобладающего стиля семейного общения [21, 26].

Изучению развития личности ребенка посвящены труды немецкого психолога В. Штерна (1871 – 1938). Он разработал теорию *персонализма*, целью которой являлось исследование целостной личности и закономерностей ее формирования. Психическое развитие он рассматривал как саморазвитие, саморазвертывание существующих у человека задатков. По его мнению, развитие направляется и обуславливается той средой, в которой живет ребенок. Данная теория была названа *теорией конвергенции*, потому что в ней рассматривалась роль двух факторов в психическом развитии – наследственности и среды [26].

Немецкий исследователь К. Бюлер (1879 – 1963) занимался изучением интеллектуального развития детей. Он разработал *эвристическую теорию речи*, согласно которой речь не передается ребенку в готовом виде. Речь выдумывается и изобретается ребенком в процессе общения со взрослыми. К. Бюлер был основоположником исследования детских рисунков.

Ш. Бюлер (1893 – 1974) впервые исследовала *отклонения в психическом развитии, кризисные периоды жизни*, а также *жизненный путь человека*. Она рассматривала жизнь как целостное становление личности, основной движущей силой которого является потребность личности в «самоосуществлении» [26].

Итак, на рубеже XIX – XX вв. возрастная (детская) психология стала самостоятельной областью научных знаний. Исследователи стремились постигнуть суть детского развития. Это привело к разработке в зарубежной психологии ряда теорий психического развития (З. Фрейд, А. Валлон, Э. Эриксон, Ж. Пиаже и др.) [23; 24].

Развитие возрастной психологии в России связывается с именами К.Д. Ушинского, В.М. Бехтерева, П.П. Блонского, М.Я. Басова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Б.Г. Ананьева и др. [23; 26; 36].

В отечественной психологии важнейшие задачи возрастной (детской) психологии определил Л.С. Выготский (1896 – 1934). Он подчеркивал необходимость исследования особенностей каждого возрастного периода (*возраста*), а также основных типов нормального и аномального развития, его структуры и динамики [14; 24; 26].

1.3. Структура психологии развития и возрастной психологии

Психология развития (возрастная психология) первоначально возникла как *детская психология* [26; 27; 37; 41]. Поэтому эта наука длительное время изучала закономерности психического развития ребенка. Однако требования современного общества, новые достижения психологической науки, позволившие анализировать каждый возраст с позиции развития, показали необходимость целостного анализа онтогенеза человеческой психики. В данное время *возрастная психология включает следующие разделы: детская психология (изучающая закономерности этапов психического развития от младенчества до подросткового возраста включительно), психология юности, психология зрелого возраста (акмеология) и геронтопсихология (психология старости)* [11; 13; 24; 26; 27].

Следует отметить, что *исторический анализ понятия «детство»* представлен в работах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина. Они раскрыли причины того, почему при сходных природных предпосылках уровень психического развития, которого достигает ребенок на каждом историческом этапе общества, не является одинаковым [14]. *Детство* – это период, который длится от новорожденности до полной социальной и психологической зрелости. Длительность детства в первобытном обществе не соотносима с длительностью детства в период Средневековья или в современное время. Стадии детства являются продуктом истории, и они так же подвергаются трансформации, как и тысячи лет назад. Вследствие этого невозможно исследовать детство и закономерности его развития вне становления человеческого общества и законов, которые обуслов-

ливают его развитие. Длительность детства напрямую зависит от духовной и материальной культуры социума. В современной психологии развития исторический анализ понятия «детство» наиболее полно предоставлен в концепции Д.И. Фельдштейна. Он рассматривает детство как социально-психологический феномен социума и особое состояние развития.

Хотя на Западе интерес к исследованию детства появился только после окончания индустриальной революции в XIX в., еще задолго до этого оно рассматривалось как отдельный период жизненного цикла человека.

Подростковый возраст как отдельный период между детством и взрослостью был выделен и описан в системе биологических, исторических и культурных изменений. Отличительные биологические признаки подросткового возраста позволили выделить этот этап жизненного цикла. Тем не менее объектом исследования психологии развития данный возраст стал лишь в XX в., когда европейское общество добилось уровня благосостояния, позволившего снять с подростка экономическую ответственность. Это отсрочило вхождение подростков в трудовую жизнь и в то же время увеличило сроки получения образования.

В современной психологии развития исторический анализ распространяется не только на детство как социально-психологический феномен социума, но и на *юность, зрелость, старость*. Однако эти возрастные периоды до последнего времени не входили в сферу интересов психологии развития (возрастной психологии). Зрелость считалась возрастом «психологической окаменелости», а старость — возрастом всеобщего угасания. Развитие во взрослом возрасте (*жизненный путь*) стало объектом исследования совсем недавно. Социальные и медицинские достижения, которые привели к увеличению продолжительности жизни, приковали внимание к проблемам и реальным возможностям пожилого человека. Для настоящего времени характерно возрождение и активное развитие *акмеологии* (Б.Г. Ананьев) — науки о психическом развитии взрослого человека.

Геронтология является самым «молодым» направлением исследований в психологии развития и возрастной психологии. В настоящее время изменяются представления о старости. Различают два ее аспекта — физический и психологический. Старость рассматривается как закономерный этап в психическом развитии человека. Актуальной становится проблема выработки психологической устойчивости человека против старения [27].

1.4. Связь психологии развития и возрастной психологии с другими отраслями психологической науки

Психология развития и возрастная психология связаны с другими отраслями психологии [7; 26; 27; 37]. Они основываются на представлениях о психике человека, которые разработаны в *общей психологии*. Изучение психологии развития (возрастной психологии) происхождения и начальных периодов становления высших психических функций (восприятия, памяти, мышления и др.) способствует более глубокому осмыслению психических процессов, которые исследуются общей психологией.

Изучение развития психических процессов у детей является особым методом познания механизмов психического — генетическим методом. Тем не менее предмет возрастной психологии не совпадает с предметом *генетической психологии*. В фокусе внимания последней находится формирование психических процессов, а для возрастной психологии важна психика развивающегося человека.

Немало общего имеют возрастная психология и *педагогическая психология*. У них общий объект изучения — человек, который развивается и изменяется в онтогенезе. Однако сфера интересов педагогической психологии — это обучение и воспитание ребенка в ходе целенаправленного воздействия педагога, а возрастная психология, прежде всего, интересуется тем, как протекает психическое развитие человека в самых разнообразных социокультурных ситуациях.

Развитие психики человека осуществляется внутри разнообразных социальных групп (семьи, социальных групп). Развивающийся человек отчасти составляет предмет *социальной психологии* как субъект общения и межличностного взаимодействия.

Различные соотношения типичной и индивидуальной, общей и своеобразной, нормальной и аномальной, отклоняющейся линий развития формирует общие поля для возрастной психологии и таких отраслей психологии, как *сравнительная психология, дифференциальная психология, патопсихология, клиническая психология* [37].

Возрастная психология связана с широким кругом областей науки. Она основывается на знаниях из различных областей науки (педагогике, естественных наук, социологии, медицины, языкознания, этнографии, геронтологии, искусствоведения, культурологии, литературоведения, логики и др.) [37]. И, в свою очередь, возрастная психология, раскрывая законы возрастного развития психики, обогащает другие науки.

Задания для самостоятельного изучения

1. Возрастные особенности человека как предмет возрастной психологии.
2. Основные направления исследований в возрастной психологии в нашей стране и за рубежом.
3. История возрастной психологии.

Контрольные вопросы

1. Чем отличается предмет возрастной психологии от предмета общей психологии?
2. Что явилось причиной выделения психологии развития (возрастной психологии) в самостоятельную область психологического знания?
3. В чем значение эволюционной теории Ч. Дарвина для возрастной психологии?
4. Какие методы объективного исследования процесса развития психики были разработаны в начале XX века?

2. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

2.1. Методы изучения возрастных особенностей и проблем развития

Методы – это способы, посредством которых познается предмет науки. Психологии развития и возрастная психология располагают целым арсеналом конкретных методов и методик исследования [7, 30, 25]. Решая теоретические и практические задачи, они используют *организационные и эмпирические методы* [30; 36].

Организационные методы. Изучая возрастные особенности и проблемы психического развития, психологи используют различные способы организации исследования [30]. *Способы организации исследования психического развития получили название организационных методов.* Данные методы позволяют устанавливать связи и зависимости между явлениями различного типа (между физиологическим, психологическим и социальным развитием личности), а также выявить особенности и закономерности психического развития людей на разных этапах онтогенеза. К организационным методам относят: *метод поперечных срезов, сравнительный метод, лонгитюдный метод, близнецовый метод, метод приемных детей, комплексный метод* [3; 7; 9; 10; 27].

Метод поперечных срезов. Для исследования возрастных особенностей в психологии развития (возрастной психологии) очень часто используется метод поперечных срезов (метод срезов) [14]. *Метод поперечных срезов – способ организации исследования, при котором группы людей различного*

возраста изучаются одновременно. В настоящее время принято употреблять формулировку «стратегия поперечных срезов» [7]. *Стратегия поперечных срезов – стратегия исследования, при которой изменения в какой-либо стороне психического развития изучаются на выборках, различающихся только по параметру хронологического возраста* [7]. На основе статистической обработки результатов исследования определяются изменения, происходящие в психическом развитии за промежутки времени, которыми отличаются выборки. При данной стратегии используются разнообразные методы – *наблюдение, эксперимент, опрос, тесты.*

Метод поперечных срезов имеет как достоинства, так и недостатки.

К недостаткам данного метода относятся:

– невозможность проникнуть в закономерности динамики и переходов от одного уровня развития к другому, более высокому;

– наличие информации лишь об изменениях в возрастных группах и отсутствие сведений о причинах этих изменений;

– статичность исследований и невозможность сделать заключение о динамике процесса психического развития, о его непрерывности.

Достоинства этого метода состоят в том, что:

– он позволяет исследователю собрать ценную информацию о нормах, т.е. типичных представлениях разных возрастных групп.

– данный метод дает возможность получения в течение короткого времени результатов [3].

Сравнительный метод. Когда появляется необходимость сопоставления результатов нескольких поперечных срезов в психологии развития (возрастной психологии) используется сравнительный метод [30].

Сравнительный метод – это способ исследования психического развития, при котором выборка испытуемых одной возрастной группы сравнивается с одной (несколькими) выборками других возрастных групп.

Сравнительный метод состоит и в анализе некоторых механизмов поведения и психологических актов в процессе развития и в сравнении со сходными явлениями у других организмов. Наибольшее распространение данный метод («сравнительно-генетический» метод) получил в зоопсихологии и в детской психологии.

Лонгитюдный метод. Лонгитюдный метод очень часто называют *методом продольных срезов* [30]. Он дает возможность исследовать динамику психического развития.

Лонгитюдный метод представляет собой многократные обследования одних и тех же лиц в течение длительного времени.

Организация лонгитюдного метода предполагает одновременное применение различных методов: наблюдения, тестирования и т.д.

Преимущества лонгитюдного метода по сравнению с методом поперечных срезов состоят в том, что он позволяет:

- проводить обработку данных поперечно по отдельным возрастным периодам;
- определять индивидуальную структуру и динамику развития каждого человека;
- анализировать взаимоотношения и взаимосвязи между отдельными компонентами развивающейся личности;
- решать вопрос о критических периодах в развитии.

Основной недостаток данного метода — значительные временные затраты на организацию и проведение исследования.

В психологии развития (возрастной психологии) лонгитюдный метод используется в сочетании с методом поперечных срезов.

Как самостоятельный, лонгитюдный метод применяется для решения двух важнейших проблем: 1) проблемы предсказания, прогноза дальнейшего развития психики; 2) проблемы определения генетических связей, существующих между этапами психического развития. Данный метод наиболее эффективен, если он строится как изучение разных вариантов психического развития. Этот метод позволяет более точно (на материале реального хода развития лично-

сти) определить вес каждого из факторов, воздействующих на разные его стороны, трансформацию взаимодействия факторов и сторон развития психики человека [3].

Комплексный метод. *Комплексный метод – это изучение одного объекта представителями различных наук.* Как правило, один объект изучают разными средствами. В современных условиях исследования психологии развития (возрастной психологии) все чаще входят в комплексные исследовательские программы, в которых принимают участие представители других наук. Эти программы формируются, как правило, для решения крупных практических задач. В комплексном методе при одном исследуемом объекте имеется разделение функций между отдельными подходами. Исследование подобного типа дает возможность устанавливать связи и зависимости между явлениями разного рода (физического, физиологического, психического, социального развития личности и т.п.).

Близнецовый метод. *Близнецовый метод – это метод, который используется для выяснения наследственной обусловленности признаков.* Данный метод показывает взаимоотношения между генотипом и внешней средой [9]. Близнецовый метод основан на нескольких допущениях:

- предполагается равенство сред для партнеров как в парах монозиготных, так и парах дизиготных близнецов;
- предполагается отсутствие систематических различий между близнецами и рожденными одиночно. В обратном случае результаты близнецовых исследований нельзя переносить на популяцию в целом;
- не должно быть систематических различий между самими типами близнецов.

Разновидности близнецового метода:

1. *Классический близнецовый метод.* Выраженность изучаемого признака сравнивается в парах монозиготных и дизиготных близнецов и оценивается уровень внутриварного сходства партнеров.

2. *Метод контрольного близнеца.* Этот метод применяется на выборках монозиготных близнецов для изучения влия-

ния конкретных средовых воздействий на изменчивость признака. Отобранная часть близнецов (по одному из каждой пары) подвергается специфическому воздействию, другая же часть является контрольной группой. Так как в эксперименте участвуют люди генетически идентичные, то этот способ можно считать моделью для изучения воздействия разных средовых факторов на одного и того же человека.

3. *Лонгитюдное близнецовое исследование.* В данном случае проводится длительное исследование одних и тех же близнецовых пар. Этот метод широко применяется для исследования влияния средовых и генетических факторов в психическом развитии.

4. *Метод близнецовых семей.* Изучаются члены семей взрослых близнецовых пар. Дети монозиготных близнецов по генетической конституции являются как бы детьми одного человека.

5. *Метод разлученных близнецов.* В этом методе проводится сравнение близнецов, разлученных в раннем возрасте и выросших в различных условиях.

Метод приемных детей. В психологии развития широко применяется метод приемных детей. *Метод приемных детей — метод, который позволяет определять влияние генетических и средовых факторов на вариативность изучаемого признака путем установления сходства усыновленного ребенка с его биологическими и приемными родителями.*

Логика метода приемных детей проста: в исследование включаются дети, которые максимально рано отданы на воспитание чужим людям-усыновителям, их биологические и приемные родители. Принимается во внимание, что биологические родители имеют в среднем 50% общих с ребенком генов, но живут в другой социальной среде; приемные же родители не имеют с ребенком общих генов, но живут в той же среде. Если дети были усыновлены сразу после рождения или в первые месяцы жизни, то средовыми влияниями, полученными в первой семье, можно пренебречь. Следовательно, более высокие корреляции психологических свойств генетических родителей и детей будут

сообщать о генотипическом влиянии, а большие корреляции приемных родителей и детей – о средовом влиянии на индивидуальные различия по наблюдаемым признакам.

В качестве контроля используют родителей и детей, живущих совместно. Наиболее эффективным вариантом выделения средовой составляющей воздействия является исследование приемных детей, имеющих разных родителей, но попавших в одну семью.

Сходство биологических родителей с разлученными детьми дает оценку наследуемости признака, а сходство приемных детей с усыновившими их родителями указывает на долю влияния среды.

Ограничения этого метода: женщины, отказывающиеся от детей, – это особая группа. Исследователи должны контролировать ее состав, чтобы выборка не отклонялась от популяции.

Кроме того, необходимо контролировать сходство черт родных и приемных родителей, которое может исказить результаты.

Эмпирические методы. За время своего существования психология развития (возрастная психология) ассимилировала общепсихологические эмпирические методы, применяя их к изучению психического развития человека на разных возрастных этапах.

Эмпирические методы – это методы, которые направлены на изучение отдельных фактов, их классификацию, установление закономерных связей между ними. Эмпирические методы включают: наблюдение и самонаблюдение; эксперимент (лабораторный, естественный, формирующий); психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники, интервью, беседы); анализ продуктов деятельности; биографический метод.

Наблюдение. *Наблюдением называется восприятие внешнего поведения человека, которое осуществляется преднамеренно, систематично и целенаправленно с целью его дальнейшего анализа и объяснения* [25]. Наблюдение – это один из самых доступных методов психологии развития (возраст-

ной психологии). Он особенно необходим при изучении детей на ранних этапах развития. При классической организации оно позволяет накопить факты естественного поведения человека на различных этапах онтогенеза. При его реализации человек не знает, что за ним кто-то наблюдает, и ведет себя непринужденно, поэтому наблюдение приносит реальные факты.

Ограниченность использования метода наблюдения связана с рядом причин:

- слитность и естественность в поведении человека физиологических, физических, социальных и психических процессов не способствуют пониманию каждого из них в отдельности и мешает вычлнить главное, существенное;

- этот метод ограничивает вмешательство психолога и не дает ему определить способность ребенка выполнить что-то быстрее, лучше, успешнее, чем он выполнил. В наблюдении психолог сам не может вызывать явление, которое он хочет исследовать;

- при наблюдении нельзя обеспечивать повтор одного и того же факта без видоизменений;

- наблюдение не позволяет формировать психические проявления, а дает возможность лишь фиксировать их;

- наблюдение должно проводиться систематически, с повторяемостью и значительной выборкой обследуемых.

Поэтому имеются *лонгитюдные (лонгитюдинальные)* наблюдения [3], которые позволяют наблюдать за одним (или несколькими) испытуемым длительное время. Например, А. Гезелл 12 лет наблюдал за 165 детьми. Сходную ценность имеют и дневники наблюдений родителей, которые фиксируют развитие одного ребенка, исторические дневники, мемуары, художественная литература, которые позволяют глубже осмыслить отношение к детям разных возрастов в различные исторические периоды.

Разновидность наблюдения — *самонаблюдение* в форме письменного самоотчета человека о том, что он испытывает, ощущает, переживает, делает. Данный метод лучше применить лишь с испытуемыми, которые способны ана-

лизировать свой внутренний мир, понимать свои переживания, оценивать свои действия.

Другой вариант метода наблюдения — *психологический анализ продуктов деятельности*, успешно применяется на всех возрастных ступенях. В данном варианте изучается не процесс деятельности, а лишь результат (рисунки, поделки, дневники, стихи, рукописи, конструкции, художественные произведения).

Часто психологи используют *метод обобщения независимых характеристик (МОНХ)*, полученных при наблюдении личности в различных видах деятельности.

Наблюдение имеет много разных вариантов, которые в совокупности дают возможность получить сравнительно разнообразную и достаточно достоверную информацию о детях и взрослых.

Любое наблюдение нужно проводить *целенаправленно, по определенной программе и плану*. Прежде чем начать наблюдать за тем, что и как делают дети (взрослые), необходимо определить *цель* наблюдения, ответить на вопросы о том, ради чего оно будет осуществляться и какие результаты оно должно будет дать. Затем необходимо составить *программу* наблюдения, разработать *план*, который рассчитан на то, чтобы привести исследователя к желаемой цели.

Для того чтобы была возможность получить результаты, необходимые для обобщения, наблюдение должно быть регулярным. Психология и поведение детей меняются крайне быстро, и достаточно, например, пропустить в младенчестве всего лишь один месяц, а в раннем детстве — два или три месяца, чтобы получить ощутимый пробел в истории индивидуального развития ребенка.

Интервалы, с которыми следует проводить наблюдение за детьми, зависят от их возраста. Чем более ранний возраст выбирается для наблюдения, тем меньше должен быть интервал времени между очередными наблюдениями. Интервалы наблюдения за детьми различных возрастов:

— в период новорожденности, от рождения до двух-трех месяцев — ежедневно;

- в младенчестве, от двух-трех месяцев до одного года, – еженедельно;
- в раннем детстве, от года до трех лет, – ежемесячно;
- в дошкольном детстве, от трех до шести-семи лет, – один раз в полгода;
- в младшем школьном возрасте – раз в год [20].

Наблюдение за детьми проводить проще, чем за взрослыми, так как ребенок во время наблюдения обычно ведет себя естественно. Однако для детей характерны повышенная отвлекаемость и недостаточно устойчивое внимание. Поэтому необходимо использовать *скрытое наблюдение*, во время которого ребенок не видит наблюдающего за ним взрослого.

Опрос. *Метод опроса дает возможность собрать большой фактический материал о мнениях, оценках, отношениях опрашиваемых к тому или иному объекту своим внутренним психическим состоянием.* Опрос может быть *устным* (интервью, беседа) и *письменным* (анкета); *стандартизированным* и *не стандартизированным* (свободным). Устный опрос позволяет получать больше информации об обследуемом, так как исследователь имеет возможность регистрировать реакции на вопросы. Однако эта разновидность опроса является более трудоемкой, что ограничивает ее применение при обследовании больших групп людей [25].

Требования к опросу:

- вопросы должны быть четкими и ясными, не требующими дополнительных пояснений;
- вопросы должны соответствовать возрасту, жизненному опыту, уровню общего развития, интересам опрашиваемых;
- опрос не должен быть слишком длительным;
- начинать опрос нужно с простых вопросов, более сложные вопросы задают в середине;
- до начала опроса необходимо установить контакт с испытуемым;
- опрос должен проходить в доброжелательной обстановке;

- необходим краткий инструктаж опрашиваемого;
- необходима мотивировка проведения опроса для опрашиваемого, нельзя раскрывать истинную цель исследования.

При осуществлении метода опроса в работе с детьми в его различных формах – устной и письменной могут возникать значительные трудности, которые могут быть вызваны тем, что ребенок не всегда может правильно понять задаваемые ему вопросы. Система понятий, которые используют дети до подросткового возраста, значительно отличается от той, которую употребляют взрослые. Поэтому в психологических исследованиях, в которых применяется схема опроса детей, необходимо, прежде всего, удостовериться, насколько точно ребенок понимает адресованные ему вопросы, и лишь после этого интерпретировать и обсуждать даваемые им ответы.

Эксперимент. Уже более 100 лет в психологии применяются *экспериментальные методы, которые связаны с активным вмешательством исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых обнаруживается искомый психологический факт.* Первые эксперименты были созданы для детей. Эксперимент отличается от наблюдения следующими качествами:

- экспериментатор сам вызывает исследуемое им явление, а наблюдатель не может активно вмешиваться в наблюдаемые ситуации;
- экспериментатор может менять условия протекания и проявления изучаемого процесса;
- в эксперименте возможно попеременное исключение некоторых переменных, для установления закономерных связей, определяющих исследуемый процесс;
- эксперимент позволяет варьировать количественное соотношение условий, а также математическую обработку полученных данных.

В психологии развития (возрастной психологии) успешно используются традиционные виды эксперимента – *естественный* и *лабораторный*, а большая часть исследований

психического развития вводит *констатирующую* и *формирующую форму* эксперимента [7; 37].

В констатирующем эксперименте раскрываются психологические особенности и степени развития определенного психического качества или свойства.

Большое значение в психологии развития имеет формирующий эксперимент. ***Формирующий эксперимент связан с целенаправленными воздействиями на испытуемого с целью формирования определенных качеств, выработки умений.*** Это развивающий метод, применяемый в условиях специально организованного экспериментального педагогического процесса. Подобные задачи решаются в тренингах, специально разрабатываемых для людей различных возрастов. Эксперимент – один из самых надежных методов получения достоверной информации о психологии и поведении ребенка, в особенности тогда, когда наблюдение затруднено, а результаты опроса сомнительны. Включение ребенка в экспериментальную игровую ситуацию позволяет получить непосредственные реакции ребенка на воздействующие стимулы и на основании этих реакций определять то, что ребенок скрывает от наблюдения или не в состоянии сформулировать с помощью слов во время опроса.

Эксперимент с детьми дает возможность получить наилучшие результаты тогда, когда он организован и проведен в игровой форме, в которой проявляются их интересы и потребности [20].

Разновидность экспериментального метода – *социометрия*.

Социометрическая методика (социометрия) позволяет определить отношения между людьми, сложившиеся в группе детского сада, школьном классе, трудовом коллективе. Например, ребенку (подростку) предлагается предпочесть трех сверстников, к которым он лучше всего относится, ответив на вопрос: «С кем ты хочешь сидеть за одной партой?» Выборы детей (взаимные и невзаимные) обнаруживают структуру отношений в группе:

– больше всего выборов получают самые популярные – социометрические «звезды»;

- немного меньше получают выборов «предпочитаемые»;
- дети, которых мало кто выбирает – «изолированные»;
- те, кого никто не выбирает – «отвергаемые» [14].

Тестирование. *Тест (англ. test – испытание, проба) – стандартизированная процедура, направленная на выявление и измерение индивидуально-психологических различий* [2].

Процедура тестирования может проводиться в форме опроса, наблюдения или эксперимента [26].

Тесты могут быть использованы для исследования того или иного психического процесса (внимание, память и др.), личности в целом или группы. Различают тесты бланковые и аппаратурные, индивидуальные и групповые.

Тесты позволяют с определенной вероятностью установить актуальный уровень развития у индивида необходимых навыков, знаний, личностных характеристик и т.д. Применение их дает весьма ценные данные для изучения личности и ее потенциальных способностей.

Тест должен отвечать требованиям *достоверности* и *надежности* (устойчивости результатов при повторном тестировании) и *валидности* (соответствие используемого теста тому, что с его помощью изучается). Применение тестов требует высокой психологической компетентности (квалификации) [9].

В психологии развития и возрастной психологии широко применяются такие тесты, как: *личностные опросники, тесты интеллекта, тесты достижений* и др. [9].

При психологическом тестировании детей необходимо учитывать, что свои интеллектуальные способности и личностные качества дети демонстрируют во время тестирования лишь тогда, когда их участие в тестировании непосредственно стимулируется привлекательными для ребенка способами, например получением поощрения или какой-нибудь награды. Для исследования детей обычно используют тесты, аналогичные взрослым, но более простые и адаптированные. В качестве примеров подобного рода теста можно назвать детские варианты теста Кеттелла и теста Векслера [9].

Проективные методики. В возрастной психологии очень часто применяются проективные методики. *Проективные методики основаны на принципе психологической проекции. Согласно данному принципу, испытуемый проектирует, т.е. отражает (или выражает) на достаточно неструктурированный стимульный материал (цвета, пятна неопределенной формы т.п.) свои неосознаваемые или скрываемые психологические потребности, комплексы, вытеснения, переживания, мотивы* [2; 9]. Так, ребенок, который смотрит на картинку с неотчетливо нарисованными на ней фигурами (детский вариант «Тематического апперцептивного теста»), может рассказывать о них, отталкиваясь из личного опыта, наделяя их своими печальями и переживаниями. В частности, младший школьник, у которого основная проблема – успеваемость, часто описывает эти ситуации как учебные; неуспевающий школьник сочиняет рассказ о том, как мальчика-двоечника отец ругает за полученную двойку, а девочка-отличница рассказывает о выдающихся успехах персонажа. Этот же механизм обнаруживается и в окончаниях рассказов и сказок, которые сочиняют дети и взрослые (методика завершения рассказа), в завершении фраз (методика неоконченных предложений) [14].

Наиболее типичными проективными методиками являются: «Тест фрустрации» С. Розенцвейга, «Тематический апперцептивный тест (ТАТ)» Г. Мюррея, «Тест Г. Роршаха (чернильные пятна)», «Тест цветовых выборов» М. Люшера, тест «Несуществующее животное» [9].

Библиографический метод. *Биографический метод представляет собой метод синтетического описания человека как личности и субъекта деятельности.* В настоящее время он является единственным методом, который дает возможность изучения личности в процессе развития. Биографический метод позволяет проследить динамику жизненного пути личности [30]. Недостатками этого метода являются описательность и подверженность прошлого ошибкам памяти. Однако они могут быть скорректированы более объективными данными комплексного исследования личности.

Предмет биографического метода – жизненный путь (история личности и субъекта деятельности). Источники биографической информации: сам изучаемый человек, события окружающей его среды.

Характеристика личности на основании биографического метода включает следующие разделы:

1. Данные жизненного пути;
2. Ступени социализации (ясли, детский сад, школа, вуз и т.д.);
3. Среда развития (места жительства, учебные учреждения и т.д.);
4. Интересы и любимые занятия в разные периоды жизни;
5. Состояние здоровья (в том числе перенесенные заболевания).

Испытуемому предлагается биографическая анкета и дается инструкция, в которой содержится просьба, как можно подробнее рассказать историю его жизни: в какой семье он родился, как прошло его детство, как жила его семья, как ее члены относились друг к другу, каковы его самые ранние воспоминания. Испытуемого просят рассказать о том времени, когда он учился в школе: что ему там нравилось и что не нравилось, описать, как в это время складывались ваши отношения с родителями, кто были его друзья, чем он интересовался и что думал о будущей жизни. Испытуемого так же просят, чтобы он рассказал о том, как он жил, став взрослым человеком, как выбирал профессию, каким образом он проводил свободное время, что представляется ему наиболее интересным и важным, каковы его жизненные планы.

Обработка результатов заключается в составлении хронологической таблицы личностного развития, в которую в хронологическом порядке записываются даты, упомянутые испытуемым, события, связанные с этими датами, и переживания, сопровождающие их.

Далее ответы испытуемого обрабатываются методом *контент-анализа*. Интерпретация полученных результатов включает анализ:

– социальной ситуации развития личности “ основного фона эмоциональных переживаний в разные периоды развития;

– ценностных ориентаций, направленности, интересов, тенденций, среды общения, социальной активности личности;

– основных конфликтов и движущих сил развития личности.

Объективность интерпретации результатов биографического метода повышается, когда психолог опирается на всю совокупность известных фактов. В биографических исследованиях, проводимых на больших выборках, для обработки данных применяется статистический аппарат, который обеспечивает их объективность.

Анализ продуктов деятельности. Анализ продуктов деятельности основан на методологическом принципе единства сознания и деятельности, согласно которому сознание образует внутренний план деятельности человека. Наиболее широкое применение получил *контент-анализ (англ. content – содержание) – метод выявления и оценки специфических характеристик текстов*. Этот метод используется преимущественно для анализа содержания материалов средств массовой информации, а также текстов *интервью*, ответов на открытые вопросы анкет и т.д. Контент-анализ дает возможность выявить отдельные характеристики коммуникатора, аудитории, сообщения и их взаимосвязи [9].

Метод анализа продуктов деятельности используется при проверке сочинений, чтении дневников, писем, воспоминаний и т.д. Этот метод широко и плодотворно используется в детской психологии и психологии взрослых.

Этический аспект в работе психолога. Следует отметить этический аспект работы психолога, исследующего возрастные особенности и проблемы психического развития. **Основными этическими принципами работы психолога являются:**

1. Принцип конфиденциальности.
2. Принцип компетентности.
3. Принцип ответственности.

4. Принцип этической и юридической правомочности.
5. Принцип квалифицированной пропаганды психологии.
6. Принцип благополучия клиента.
7. Принцип профессиональной кооперации.
8. Принцип информирования клиента о целях и результатах обследования.

Данные принципы согласуются с профессиональными стандартами, принятыми в работе психологов в международном сообществе [9].

Психолог-исследователь обязан помнить, что от него может зависеть судьба ребенка, взрослого. К примеру, судьба ребенка, который недостаточно интеллектуально развит. Родителям, воспитателям и учителям, а также другим детям воспрещается сообщить все данные о психическом развитии ребенка. Необходимо помнить, что психолог несет нравственную ответственность за тех людей, с которыми он работает. Психолог обязан в своей профессиональной деятельности следовать принципу «не навреди».

2.2. Методы развивающей работы

Методы развивающей работы. *Развивающая работа – это создание социально-психологических условий для оптимального психологического развития* (для психологически благополучных детей, взрослых). Развивающая работа, прежде всего, направлена на познавательную, социально-личностную и эмоциональную сферы психики человека [28].

Формы и методы развивающей работы: организация развивающей среды, тренинг, возрастно-психологическое консультирование, обучающие встречи с психологом, психологические технологии на учебных занятиях и внешкольных встречах; обучающая психодиагностика – самопознание, развивающее обучение.

Методы развивающего обучения используются для развития потенциальных способностей и умственных возможностей человека. Они включают резервы психики – «зоны ближайшего развития» [22; 23]. С помощью специальных упражнений увеличивается объем памяти и внимания, разви-

ваются способности обобщать и анализировать, строить логические выводы и умозаключения, развивается речь, мелкая моторика и т.д. Для этого применяется специальный развивающий материал. Работа осуществляется по индивидуальной программе, разобранной по результатам психологического обследования ребенка.

Методы психокоррекции направлены на решение конкретных проблем обучения, поведения [29]. К методам психокоррекции относятся:

1. *Игровая психотерапия.* Сущность игровой психотерапии состоит в установлении особых отношений между психологом и ребенком. Ребенок принимает на себя какую-либо роль в игре. Эта роль содействует самовыражению, самораскрытию, обретению опыта самостоятельного принятия решений, разрешению внутреннего конфликта, отражению чувств и переживаний. Позитивный эффект достигается после серии регулярных занятий с ребенком.

2. *Арттерапия* – форма психокоррекции, в основе которой лежит творческий процесс, позволяющий в особой символической форме трансформировать и проработать психотравмирующую ситуацию. Через игру, рисунок, сказку происходит выход сильных эмоциональных переживаний, снимается нервное напряжение и тревожность, уходят страхи и негативные состояния, повышается самооценка и уверенность.

3. *Сказкотерапия.* Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного, младшего школьного и других возрастов. Например, посредством сказкотерапии можно работать с агрессивными, неуверенными, застенчивыми детьми; с проблемами стыда, вины, лжи, принятием своих чувств, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями, энурезами и т.д. Процесс сказкотерапии дает возможность ребенку актуализировать и понять собственные проблемы, а также увидеть различные способы их решения.

4. *Телесно-ориентированная психотерапия* основана на телесных ощущениях, которые в случаях психологических

проблем возникают в виде мышечных напряжений и зажимов. Мышцы становятся «футляром» скрытых переживаний и невыраженных чувств. Это приводит к телесному дискомфорту и вынуждает ребенка принимать определенные позы (вынужденные позы, навязчивые действия) или мешает свободе движений, вызывая закрепощенность, скованность, зажатость. Выявить эти проявления у ребенка, подростка, взрослого способен лишь специалист, который проводит наблюдение и осмотр по установленной схеме.

К методам развития личности и межличностных отношений относятся: социально-психологический тренинг, семейная психотерапия.

1. *Социально-психологический тренинг* ориентирован на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития у человека компетентности в общении. Базовыми методами социально-психологического тренинга являются групповая дискуссия и ролевая игра в различных модификациях и сочетаниях.

2. *Семейная психотерапия* направлена на создание эффективных способов взаимодействия в семье (между супругами, детьми и родителями). В результате прохождения сеансов наступает взаимопонимание, умение сотрудничать, слышать и слушать друг друга, оказывать поддержку и правильно выражать свои чувства, бесконфликтно строить отношения и реагировать на происходящее, изменять неадекватные стереотипы поведения. В результате работы создается психологическое благополучие всех членов семьи и здоровая среда для воспитания и развития ребенка.

Возрастно-психологическое консультирование. *Консультация* является одной из основных форм развивающей работы психолога [28]. По характеру консультации бывают диагностическими, стимулирующими, рекомендательными, повышающими психолого-педагогическую грамотность педагогов и родителей. По форме проведения консультации бывают анонимными (телефон доверия), очными, индивидуальными, групповыми (группа учащихся, педагогов, родителей, семья).

Возрастно-психологическое консультирование является самостоятельным направлением работы психолога [10]. Его цель – контроль за ходом психического развития учащихся на основе представлений о нормативном содержании периодизации этого процесса. Основные задачи возрастно-психологического консультирования:

1. Ориентация родителей, учителей и других лиц, участвующих в воспитании, в проблеме возрастных и индивидуальных особенностей психического развития ребенка.

2. Своевременное первичное выделение детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития и направление их к специалистам.

3. Предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ослабленным соматическим или нервно-психическим здоровьем, рекомендации по психогигиене и психопрофилактике.

4. Составление рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей обучения, воспитания и общения для учителей и родителей.

5. Составление рекомендаций по воспитанию детей в семье.

6. Коррекционная работа в специальных группах с детьми, родителями, педагогами.

7. Психолого-педагогическое просвещение населения.

Возрастно-психологическое консультирование проводится по следующему *алгоритму*:

1. Анализ информации, полученной в первичной беседе с родителями, специалистами, педагогами, установление контакта с ребенком.

2. Беседа с родителями, направленная на получение информации о предшествующих этапах развития ребенка, его внутрисемейных отношениях и обстоятельствах социального плана.

3. Сбор информации из других учреждений о состоянии здоровья (при необходимости).

4. Наблюдение за ребенком в естественных условиях.

5. Экспериментально-психологическое обследование ребенка.

6. Обработка данных, казуальный анализ результатов.
7. Психологический диагноз ребенка.
8. Психолого-педагогическое назначение.
9. Контроль, повторное консультирование.

Итоги консультирования отражаются в психологическом диагнозе, в котором содержится уровень актуального развития ребенка и его прогноз.

1. Уровень актуального развития:

- а) возрастно-психологическая характеристика;
- б) социальная ситуация развития;
- в) уровень развития ведущей деятельности и соответствия ее нормативам;
- г) новообразования возраста, их развитие;
- д) трудности и отклонения, их причины.

2. Условно-вариантный прогноз развития (зона ближайшего развития):

- а) раскрытие проблемного поля альтернатив развития;
- б) показ условий для оптимального развития.

Время, затрачиваемое на индивидуальное консультирование, зависит от возраста ребенка:

- дошкольник — до 45 минут,
- младший школьник — до 1 часа,
- подросток и старший школьник — до 1,5 часа.

Следует помнить, что за психологической консультацией обычно обращается человек, который не может разрешить самостоятельно свои проблемы. Это случается тогда, когда он не понимает проблемы, не видит ее причин и путей решения, либо не верит в свои возможности, либо находится в состоянии стресса, повышенного уровня тревожности, паники.

Психологу немаловажно создать обстановку безопасности для клиента, безоценочного и сочувственного отношения к нему, предоставить ему право чувствовать, думать и поступать так, как он полагает для себя допустимым. Подобная позиция не значит абсолютного согласия с клиентом, она только обнаруживает стремление психолога понять конкретную индивидуальность, проникнув в ее внут-

ренный мир, осмыслить смысл поступков и переживаний человека, тенденции его личностного развития.

Обнаружив в ходе консультирования определенные синдромы, психолог может установить вид помощи:

1. Психологическая неграмотность родителей – информирование, разъяснение.

2. Искаженные родительские отношения – психокоррекционная работа.

3. Психопатология родителей – направление на лечение.

4. Дисгармония психического развития ребенка – психокоррекция.

5. Нарушение личностного развития ребенка – II этап диагностики, психокоррекция ребенка и родителей.

6. Задержка психического развития ребенка – консультация, направление к дефектологу.

7. Психологическое недоразвитие ребенка – направление к дефектологу.

8. Повреждение психического развития – направление к психиатру.

9. Искаженное психическое развитие – направление к психиатру.

Группы развития. С детьми психолог может работать в специальных группах, которые называют «группами развития». *Группа развития – это небольшая группа детей, не более шести человек (желательно четное количество, чтобы в играх можно было образовать две команды), с которыми психолог проводит развивающую и коррекционную работу, направленную на достижение детьми такого уровня психического развития, при котором возможно их нормальное обучение в школе.* Основной контингент такой группы “ это педагогически запущенные дети и дети с задержкой психического развития. Содержание работы в группе развития во многом сводится к компенсированию пробелов в психическом развитии и воспитании этих детей. Дети, попадающие в группу развития, как правило, не умеют играть, у них недостаточно развита игровая деятельность. В связи с этим в раз-

вивающих и коррекционных программах широко применяются разнообразные игры (сюжетно-ролевые, с правилами, развивающие). Дети лучше воспринимают развивающий материал, если занятия проводятся эмоционально. Психолог должен как бы «переливать» свой интерес к занятиям в детей, заражать их своей эмоциональностью. Подобная форма проведения занятий в сочетании с игровыми методами и игровой мотивацией позволяет сделать их приятными и интересными для участников группы.

Основные принципы работы в группе развития.

1. Построение развивающей работы на основе индивидуального подхода в соответствии с «зоной ближайшего развития» ребенка.
2. Проведение занятий в игровой форме.
3. Доброжелательные и дружелюбные отношения с детьми, отсутствие порицания за неуспех [28].

Задания для самостоятельного изучения

1. Организация и проведение психолого-педагогического эксперимента с детьми.
2. Тесты и их использование в возрастной психологии.
3. Этический кодекс практического психолога.

Контрольные вопросы

1. В чем своеобразие методов возрастной психологии?
2. Охарактеризуйте лонгитюдный метод.
3. Назовите организационные методы исследования психического развития.
4. По какому алгоритму осуществляется возрастнопсихологическое консультирование?

3. ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ. КАТЕГОРИЯ РАЗВИТИЯ

3.1. Принципы психологии развития и возрастной психологии

Принцип (от лат. *principium* — начало, основа) — *это важнейшее положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения.* Методологические принципы оказывают влияние на задачи психологии развития (возрастной психологии), а также на методы исследования особенностей и проблем психического развития. Психология развития (возрастная психология) придерживается существующих в психологической науке общих требований к объективности научного психологического исследования.

Основным методологическим принципом является *принцип объективного психологического исследования.* Этот принцип реализуется многообразием методических средств, выбор которых зависит от особенностей предмета исследования. Развитие психики исследуется в целостности внутренних и внешних проявлений. Всегда имеется некоторое соотношение между внешним протеканием процесса и его внутренней природой. Тем не менее оно не всегда адекватно. Общая задача всех методов объективного психологического исследования заключается в том, чтобы адекватно показать это соотношение и, следовательно, по внешнему протеканию акта определить его внутреннюю природу.

Психология развития руководствуется также *принципом психофизиологического единства.* Психология утверждает

единство, но не тождественность психического и физиологического. Поэтому психологическое исследование не должно растворяться в физиологическом, хотя полагает и часто содержит физиологический анализ психологических процессов. В частности, навряд ли возможно исследование эмоциональных процессов без физиологического анализа входящих в их состав физиологических компонентов. Психологическое исследование не замыкается на отображении психических явлений, оторванных от исследования их психофизиологических механизмов. Физиологический анализ, а следовательно, и физиологическая методика, в психологическом исследовании играет только вспомогательную роль и поэтому должен занимать подчиненное положение.

Важнейшими принципами в психологии развития (возрастной психологии) считаются *принципы детерминизма, системности и развития* [26].

Принцип детерминизма (от лат. *determinare* – определять) состоит в признании необходимости изучения закономерных зависимостей психических явлений от порождающих их факторов. Согласно этому принципу, все психические явления взаимосвязаны по закону причинно-следственных отношений, т.е. все, что происходит в психике, имеет причину, которая может быть выявлена и изучена. Эта причина объясняет, почему возникло именно то, а не иное следствие.

Принцип детерминизма исходит из того, что:

– развитие психики направляется и объясняется определенной целью. Цель характерна для самого содержания психики человека и обуславливает его стремление к самовыражению и самореализации;

– среда является не просто условием, зоной обитания человека, а культурой, которая несет в себе важнейшие знания, переживания, во многом изменяющие процесс становления личности. Культура является одним из самых значимых факторов, влияющих на развитие психики и помогающих пониманию себя как носителя уникальных духовных ценностей и качеств, а также как члена общества;

– процессы, совершающиеся в психике, могут быть направлены не только на адаптацию к среде, но и на противостояние ей, в случаях, когда среда мешает раскрытию потенциальных способностей данного человека [26].

Принцип системности показывает и интерпретирует важнейшие виды связи между различными сторонами и сферами психики. Согласно этому принципу отдельные психические явления внутренне связаны друг с другом, создают целостность и поэтому приобретают новые свойства.

Анализ психики с позиций принципа системности предполагает ее активность. Только лишь в случае активности психики допустимы компенсация и саморегуляция. Системность в понимании психики не вступает в противоречие с пониманием ее целостности, поскольку всякая психическая система (психика человека) уникальна и цельна [26].

Принцип развития – это главный принцип психологии развития (возрастной психологии). Этот принцип имеет в виду, что психика всегда меняется, развивается, поэтому наиболее адекватным способом ее изучения является исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий. Психологические закономерности обнаруживаются в процессе развития. Исследование развития – не только специальная область научного знания, но и специфический метод психологического исследования.

Согласно принципу развития существует две линии развития психики – *филогенез* (развитие психики в процессе становления человеческого рода) и *онтогенез* (развитие психики в процессе жизни человека). Исследования показали, что данные виды развития между собой имеют определенное соответствие. С. Холл предположил что между данными видами развития имеется сходство и жесткая связь. По его мнению, это сходство связано с тем, что этапы развития психики зафиксированы в нервных клетках и передаются ребенку по наследству, а потому никакие изменения ни в темпе развития, ни в последовательности стадий невозможны. Согласно разработанной им *теории рекапитуляции*, в онтогенезе кратко повторяются основные стадии

филогенетического развития. Позже было доказано что такой жесткой связи между филогенезом и онтогенезом не существует и развитие может ускоряться или замедляться в зависимости от социальной ситуации, а некоторые стадии могут вообще исчезать. Процесс психического развития является нелинейным и зависит от социальной среды, от окружения и воспитания ребенка. Однако нельзя пренебрегать сходством, которое обнаруживается при сравнительном анализе процессов познавательного развития, становления самооценки, самосознания и т.д. у маленьких детей и первобытных народов. Поэтому многие исследователи, которые изучали генезис психики детей (Э. Клапаред, П.П. Блонский и др.), сформулировали *вывод о логическом соответствии филогенеза и онтогенеза*. Это можно объяснить тем, что логика становления психики при развитии человеческого рода и развитии отдельного человека одинакова [26].

3.2. Категория развития

Категория развития. Категория «развитие» — это ключевая категория в психологии развития (возрастной психологии) [5; 7; 12; 31; 36; 37]. Развитие связано с процессами движения, развертывания, созревания, изменения, превращения, новообразования, становления, накопления. При определении развития раскрывают его *критерии, механизмы, формы и направления* развития, выявляют его *детерминанты, источники, движущие силы*. Понятие развития включается в определение понятия системы, а само развитие описывается как системно-целостный процесс. Категория «развитие» связана с такими категориями, как: «изменение», «новое», «движение», «прогресс».

Наряду с понятием «развитие» в психологии существуют понятия «рост», «созревание». О росте и созревании говорят тогда, когда подчеркивается биологический аспект развития. *Рост* понимается как процесс качественных изменений, которые происходят в ходе совершенствования какой-либо психической функции. *Созревание* рассматривается как последовательность предварительно запрограм-

мированных изменений, как внешнего вида организма, так и его сложности, интеграции, его организации и функционирования. Понятия «развитие», «рост», «созревание» взаимосвязаны, так как созревание и рост являются количественными изменениями, которые служат основой для развития изменений качественных [36].

Изменения, которые являются характеристиками развития, — это необратимые, закономерные, направленные качественные изменения организованных объектов, которые осуществляются системным образом. Характерные черты развития как единства изменений — интегральный характер изменений, преемственность между этапами, целостность, относительная завершенность (результативность), структурность, их направленность и необратимость, качественный характер.

Направленность дает возможность процессу развития приобрести внутреннюю линию движения через множество случайных отклонений. *Необратимость* позволяет не воспроизводить уже существующие структуры и функции. *Закономерность* воспроизводит упорядоченность, устойчивость совершающихся преобразований [36].

Развитие — это сложный процесс и результат целой системы изменений психики, которые являются прогрессивными и регрессивными, обратимыми и необратимыми, прерывными и непрерывными, стабильными и неустойчивыми, количественными и качественными, направленными и стохастическими.

Таким образом, *развитие психики понимается как закономерное изменение психики во времени, которое выражается в ее количественных, качественных и структурных преобразованиях* [36].

Для психологии развития значимы такие вопросы, как сложность, многомерность и многоуровневость психического развития человека, движущие силы, закономерности и детерминанты развития психики, критерии, механизмы, формы и направления развития.

Следовательно, процесс психического развития человека изучается как многомерный и многоуровневый. В психоло-

гии развития раскрываются общие закономерности развития психики, формирования и развития личности, выделяются критерии разных уровней, периодов и фаз развития.

Формы развития психики. Развитие психики реализуется в двух формах:

– *филогенеза* (формирование структур психики в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом) [14];

– *онтогенеза* (становление психических структур в течение жизни отдельного человека или животного) [26].

Развитие психики в филогенезе – это качественные изменения психики, которые происходят в рамках эволюционного развития живых существ. Эти изменения детерминированы усложнением их взаимодействия с окружающей средой. Они могут совершаться на биологической или общественно-исторической основе. Психика как способность ощущения появилась из раздражимости живых существ и развивалась в связи с образованием и развитием их нервной системы. В своей эволюции психика прошла следующие этапы: сенсорная, перцептивная, интеллектуальная стадия, стадия формирования сознания. Сознание – особенность психики человека и возникло как продукт общественно-исторического развития человеческого общества. Возможность его существования детерминирована применением и созданием орудий труда, элементов языка, знаний, норм поведения.

Развитие психики в онтогенезе – это процесс эволюции способностей взаимодействия индивида с окружающей средой. Основа развития психики человека – овладение индивидом исторически сформировавшимися общественными орудиями, служащими средством удовлетворения человеческих потребностей. Ребенок в период от 1 года до 3 лет овладевает основами предметно-манипулятивной деятельности по употреблению простейших предметов. Благодаря этому у него формируются способности к универсальным движениям рук, к решению простых двигательных задач и способность занимать собственную позицию внутри отношений со взрослыми и сверстниками (возникновение у ребен-

ка установки «Я сам»). В возрасте от 3 до 6-7 лет у ребенка в процессе игровой деятельности формируются способности к воображению и использованию различных символов. В школьном возрасте в ходе учебной деятельности ребенок усваивает элементы науки, искусства. Это приводит к формированию основ логического мышления.

Вопрос о соотношении эволюционного и революционного путей развития психики. Важным аспектом в изучении процесса психического развития является сравнение его качественных и количественных параметров, анализ возможностей революционного и эволюционного путей становления психики. С этими вопросами связан вопрос о темпе психического развития и возможностях его изменения. Сначала, основываясь на учении Ч. Дарвина, С. Холл и Э. Клапаред считали, что развитие психики происходит постепенно, эволюционно и существует преемственность при переходе от одной стадии к другой. Они полагали, что темп развития жестко фиксирован. Позднее, У. Штерн выдвинул идею о том, что темп развития психики индивидуален и характеризует особенности конкретного человека. Исследования, проведенные представителями естественных наук, подтвердили связь психического с нервной системой и не позволили подвергнуть сомнению представления о поступательном характере развития психики, которое связано с постепенным созреванием и совершенствованием нервной системы. Например, П.П. Блонский соединял развитие психики с ростом и созреванием. Он считал, что ускорение темпа развития невозможно, так как он пропорционален темпу соматического развития. Исследования, проведенные генетиками, рефлексологами, психиатрами, психоаналитиками, выявили, что нервная система человека — это продукт его социального развития. Это подтверждали также эксперименты бихевиористов, которые показали гибкость и пластичность психики при формировании и переформировании поведенческих актов. И.П. Павлов, В.М. Бехтерев устанавливали достаточно сложные условные рефлексы у маленьких детей и животных. Было доказано, что при целе-

направленной и четкой организации среды можно достичь быстрых изменений в психике ребенка и значительно ускорить темп его психического развития, например, при обучении определенным знаниям и умениям. Это привело российских ученых социогенетического направления, к идее о возможности не только эволюционных, но и революционных, скачкообразных периодов в развитии психики, при которых происходит резкий переход накопленных количественных изменений в качественные. Так, А.Б. Залкинд на основе исследований подросткового периода пришел к мысли о его кризисном характере, который обеспечивает резкий переход на новую стадию. Он отмечал, что подобный качественный скачок детерминирован тремя процессами – стабилизационными, которые закрепляют прежние приобретения детей, собственно кризисными, которые связаны с резкими изменениями в психике ребенка и появляющимися в этот период новыми элементами, характерными уже для взрослых людей. Однако большинство психологов сам путь развития психики характеризовали как в основном эволюционный, а возможность полностью изменить его направленность и индивидуальные особенности отвергали. Позднее Л.С. Выготский реализовал идею о сочетании литических и критических периодов в становлении психики в разработанной им периодизации психического развития [26].

Закономерности психического развития.

Важнейшие, постоянно повторяющиеся взаимосвязи психических явлений, которые обуславливают этапы и формы процесса становления и развития психики, называются закономерностями психического развития.

Л.С. Выготский выявил четыре основные закономерности детского развития: *цикличность, неравномерность, «метаморфозы» в детском развитии, сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка* [14].

Цикличность. Согласно Л.С. Выготскому, развитие психики обладает сложной организацией во времени. Значение всякого года (месяца) жизни ребенка обуславливается местом, которое он занимает в циклах развития – отстава-

ние в умственном развитии на 1 год будет значительным, если ребенку 2 года, и незначительным, если ему 15 лет. Это обусловлено тем, что содержание и темп развития меняются на протяжении детства. На смену периодам интенсивного развития, подъема приходят периоды затухания, замедления. Подобные циклы развития свойственны как для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.), так и для развития психики ребенка в целом. Именно *возраст* как стадия развития и представляет собой такой цикл со своим особым темпом и содержанием.

Неравномерность развития. Различные стороны личности и психические функции развиваются непропорционально и неравномерно. Поэтому на каждом возрастном этапе, совершается перестройка связей, а также изменение соотношения между ними. Развитие каждой функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена. Сначала, в младенческом возрасте (до года), сознание ребенка является недифференцированным. С периода раннего детства начинается дифференциация функций. Вначале выделяются и развиваются основные психические функции. Прежде всего выделяется и развивается восприятие, а затем и более сложные функции. Так что в самой последовательности становления психических функций существуют собственные закономерности. Восприятие интенсивно развивается и выдвигается в центр сознания. Оно становится доминирующим психическим процессом. Восприятие является еще недостаточно дифференцированным, оно объединено с эмоциями. Л.С. Выготский называет его «аффективным восприятием». Не до конца не разделены восприятие формы, восприятие цвета и т.д. Другие психические функции зависят от доминирующей функции и находятся на периферии сознания. Так, память вплетена в процесс восприятия: ребенок не пытается вспомнить что-нибудь само по себе, а лишь в наглядной ситуации видит вещь, узнает ее и вспоминает связанные с ней события. Другие функции обслуживают восприятие, вследствие этого оно развивается в наиболее благоприятных условиях.

Период, когда функция является доминирующей, считается периодом ее наиболее интенсивного, оптимального развития. Например, в раннем детском возрасте доминирующей функцией является восприятие, в дошкольном — память, а в младшем школьном возрасте — мышление. Каждый новый возраст связан со сменой доминирующей функции, зависимостью от нее других функций и определением новых отношений между ними. Перестройка старой системы и перерастание ее в новую является основным способом развития психических функций.

«Метаморфозы» в детском развитии. Развитие — это не только количественные изменения. Это ряд качественных изменений, превращений одной формы в другую (метаморфоз). Психика ребенка является своеобразной на каждой возрастной ступени, она качественно отличается от того что было ранее, и того, что будет позже.

Сочетание процессов эволюции и инволюции в психическом развитии ребенка. В ход эволюции вплетены процессы «обратного развития» (инволюции). Преобразуется или отмирает то, что развивалось на предшествующем этапе. Так, ребенок, который научился говорить, перестает лепетать. А у ребенка младшего школьного возраста пропадают дошкольные интересы. В случае, если процессы инволюции запаздывают, можно наблюдать инфантилизм: у ребенка, который переходит в новый возраст, сохраняются старые детские черты [14].

Неравномерность и гетерохронность психического развития. Исследования, выполненные П.К. Анохиным, Б.Г. Ананьевым, Е.Ф. Рыбалко и др., предоставили возможность сформулировать следующие основные закономерности этого процесса психического развития: *неравномерность* и *гетерохронность развития* [24].

Неравномерность развития состоит в том, что разные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно. Для развития свойствен колебательный характер, т.е. каждая из психических функций имеет свои периоды подъема, стабилизации и спада. О неравномерности

развития психической функции судят по темпу, направленности и длительности происходящих изменений. Выявлено, что максимальная интенсивность колебаний (неравномерность) в развитии функций приходится на период их высших достижений. Е.Ф. Рыбалко установлено, что чем выше уровень продуктивности в развитии, тем более выражен колебательный характер ее возрастной динамики. Например, этим можно объяснить те резкие перепады в развитии познавательных функций, которые происходят в подростковом и юношеском возрасте.

Гетерохронность развития означает асинхронность (несовпадение во времени) фаз развития отдельных органов и функций. Неравномерность – неодинаковость, непостоянство в развитии психических функций.

Гетерохронность развития – это одновременность, асинхронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций. Если неравномерность развития детерминирована нелинейной природой системы, то гетерохронность связана с особенностями ее структуры, прежде всего с неоднородностью ее элементов.

П.К. Анохин рассматривал гетерохронность как особую закономерность, которая заключается в неравномерном разрывывании наследственной информации. Он выделил *внутрисистемную* и *межсистемную гетерохронность*. Первая состоит в неодновременной закладке и разных темпах созревания отдельных фрагментов одной и той же функции, а вторая касается закладки и темпов развития структурных образований, которые будут нужны организму в разные периоды его постнатального развития. Так, вначале сформировываются филогенетически более древние анализаторы, а затем более молодые. Для правильного понимания гетерохронности немаловажно иметь в виду значение и роль того или иного структурного образования (функции) в жизнедеятельности человека. Э. Мейманом было обнаружено, что чем необходимее та или иная функция, чем главнее ее роль на данном этапе развития, тем раньше она развивается. В частности, ребенок учится ориентироваться в про-

странстве быстрее, чем во времени. Значение и роль функции детерминирует и ее долговечность. Например, после 50 лет почти или совершенно не уменьшается чувствительность человека к зеленому и желтому цветам, но после 25 лет неуклонно снижается чувствительность к синему.

Е.Ф. Рыбалко полагает, что гетерохронность является дополнительным механизмом регуляции индивидуального развития в разные периоды жизни человека. Его действие возрастает во время роста и инволюции. Приведенные выше факты доказывают вывод П.К. Анохина об опережающих темпах созревания жизненно важных функций человека [24].

Познание основных закономерностей психического развития дает возможность лучше понять своеобразие индивидуально-психического развития ребенка, подростка, взрослого, а также прогнозировать ход психического развития и влиять на его процесс и результат.

Задания для самостоятельного изучения

1. Исторические формы детерминизма.
2. Принципы психологии развития.
3. Полный цикл развития человека.
4. Закономерности психического развития.

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте принцип детерминизма.
2. Какие особенности психики описывает и объясняет принцип системности?
3. Почему принцип развития является ведущим в психологии развития и возрастной психологии?
4. Что такое филогенез?
5. Охарактеризуйте развитие психики как процесс.
6. Чем различаются эволюционный и революционный пути развития?
7. Назовите основные закономерности развития психики, определенные Л.С. Выготским.

4. ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

4.1. Факторы психического развития

Ведущие детерминанты развития психики человека называются факторами психического развития [36].

Факторами психического развития являются *наследственность, среда и активность.*

Действие фактора наследственности выражается в индивидуальных свойствах человека и играет роль предпосылок развития. Действие средового фактора обнаруживается в социальных свойствах личности. Действие фактора активности выражается во взаимодействии двух предыдущих.

Наследственностью называют свойство организма воспроизводить в последовательности поколений подобные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом. О ее действии говорит ряд фактов:

- свернутость инстинктов младенца;
- продолжительность детства;
- абсолютная беспомощность новорожденного и младенца.

Генотип включает в себя в свернутом виде прошлое, т.е. информацию об историческом прошлом человека и связанную с этим программу его индивидуального развития.

Следовательно, генотипические факторы типизируют развитие, т.е. обеспечивают реализацию видовой генотипической программы. Именно поэтому виду homo sapiens свойственна способность к прямохождению, речевому общению и универсальность руки. Генотипические факторы также индивидуализируют развитие. Каждый человек – это

уникальный генетический объект, который никогда не повторится.

Фактор наследственности часто отождествляется с *биологическим фактором*. Этот фактор охватывает не только наследственность, но и особенности протекания внутриутробного периода жизни ребенка, а также процесс рождения ребенка. Например, к отклонениям в психическом развитии ребенка могут приводить заболевания, перенесенные матерью во время беременности, лекарственные препараты, которые она употребляла в этот период. На последующее развитие оказывает влияние и процесс рождения. Поэтому значимо, чтобы у ребенка не было родовой травмы и чтобы он вовремя сделал первый вдох.

Среда – это материальные духовные и общественные условия существования человека. Для того чтобы показать значение среды как фактора развития психики, обычно заявляют: личностью не рождаются, а становятся. Принято различать природную среду и социальную среду.

Природная среда оказывает влияние на психическое развитие через определяющие систему воспитания детей культуру и виды трудовой деятельности, которые являются традиционными в данной природной зоне.

Социальная среда, в отличие от природной, оказывает непосредственное влияние на психическое развитие. Поэтому средовой фактор часто называется социальным. Социальная среда – это достаточно широкое понятие, которое включает:

– общество, в котором вырастает ребенок, его культурные традиции, доминирующая идеология, уровень развития искусства и науки, главные религиозные направления. От особенностей социального и культурного развития общества зависит система воспитания и обучения детей;

– ближайшее социальное окружение, которое непосредственно влияет на психическое развитие ребенка (родители и другие члены семьи, воспитатели детского сада, учителя, друзья семьи, священник).

До сих пор не определен вклад каждого из двух названных факторов в процесс психического развития. Понятно только, что степень обусловленности разных психических образований генотипом и средой оказывается различной. При этом обнаруживается достаточно устойчивая тенденция: чем «ближе» психическая структура к уровню организма, тем более она детерминирована генотипом. Чем дальше она от него и ближе к личности, субъекту деятельности, тем слабее влияние генотипа и сильнее воздействие среды.

Активность – это деятельное состояние организма, являющееся условием его существования и поведения. Активность обеспечивает самодвижение, в ходе которого человек воспроизводит самого себя. Активность обнаруживается тогда, когда запрограммированное организмом движение к поставленной цели требует преодоления сопротивления среды. Соответственно принципу активности жизнедеятельность организма – это активное преодоление среды. Активность проявляется в активации, разнообразных рефлексах, поисковой активности, произвольных актах, воле, актах свободного самоопределения. **Активность является системообразующим фактором взаимодействия наследственности и среды** [36].

4.2. Основные теории психического развития

На основе анализа всех возможных теоретических подходов, поясняющих психическое развитие человека, А.Г. Асмолов выделил три важнейших, в которые помещается множество отдельных теорий и концепций: *биогенетический, социогенетический, персоногенетический* [36].

Биогенетический подход. В центре внимания представителей этого подхода находятся проблемы развития человека как индивида, который обладает определенными антропогенетическими свойствами (задатками, темпераментом, биологическим возрастом, полом, типом телосложения, нейродинамическими свойствами мозга, органическими побуждениями и др.) и проходит разные стадии созревания.

ния по мере реализации филогенетической программы в онтогенезе.

Социогенетический подход. Представители этого подхода концентрируют внимание на изучении процессов «социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, приобретения социальных установок и ценностных ориентации. К этому направлению, по-видимому, можно отнести и *теории научения* (Б.Скиннер, А. Бандура), согласно которым приобретение человеком разнообразных форм поведения происходит путем научения;

Персоногенетический подход. Представители данного подхода концентрируют внимание на проблемах 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.

К названным А.Г. Асмоловым подходам не относятся теории *когнитивного* направления. Данные теории представляют промежуточное направление между биогенетическими и социогенетическими подходами, так как ведущими детерминантами развития они считают и генотипическую программу, и условия, в которых эта программа реализуется. Поэтому уровень развития (уровень достижений) детерминируется не только разверткой генотипа, но и социальными условиями, благодаря которым происходит когнитивное развитие ребенка.

В итоге следует отметить условность подобной классификации теорий психического развития, так как многие из существующих теорий нельзя отнести «в чистом виде» ни к одному из указанных подходов. Далее будет представлена краткая характеристика теорий психического развития, которые в концентрированном виде отражают содержание названных подходов [36].

4.3. Биогенетический подход

К биогенетическому подходу относятся теории рекапитуляции Э. Геккеля и С. Холла, теория созревания А. Гезелла,

нормативный подход Л. Термена, теория трех ступеней развития К. Бюлера и теория психосексуального развития З. Фрейда. Представителями биогенетического подхода являются Э. Кречмер, Э. Йенш, К. Конрад и др. [14; 35; 36].

Теория конвергенции. Теория конвергенции предложена В. Штерном. В ней была сделана попытка примирить два подхода — преформистского, где ведущим фактором считался фактор наследственности, и сенсуалистического, где акцент делался на внешних условиях. В данной теории приоритет отдан наследственным факторам, а среда рассматривалась как фактор, который влияет на темпы развития, ускоряет или тормозит проявления биологически обусловленных качеств. Психическое развитие в данной теории трактовалось как созревание изначально заложенных свойств. В соответствии с этой методологической установкой здесь давалась трактовка периодизации детского развития на основе биогенетического закона (теории рекапитуляции).

Педологические концепции (теории рекапитуляции). Теории рекапитуляции считают, что человеческий организм в своем внутриутробном развитии воспроизводит весь порядок форм, которые прошли его животные предки за сотни миллионов лет, от простейших одноклеточных существ до первобытного человека. С. Холл расширил временные рамки биогенетического закона за пределы утробного развития. Он считал, что если зародыш за 9 месяцев воспроизводит 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 эффектно эта идея была развита К. Гетчинсоном [37]. Он выделял 5 периодов человеческой культуры. В соответствии с этими периодами сменяются интересы и потребности ребенка (от рождения к взрослости): период дикости; период охоты и захвата добычи; период пастушества; земледельческий период; промышленно-торговый период.

Конституциональная концепция. Конституциональная концепция базируется на идее об обусловленности поведения личности ее конституционными особенностями. Под «*конституцией*» в данном контексте понимаются структура организма человека, его врожденные физиологические характеристики.

Например, Э. Кречмер различал четыре типа конституции: астенический, атлетический, пикнический, диспластический. Астеника отличают по хрупкому телосложению, высокому росту, линейным пропорциям, плоской грудной клетки, узкими плечами. Пикник является тучным, у него имеется избыток жировой ткани, выраженное развитие периферических частей тела, округлость форм. Для атлетика характерны: развитая мускулатура, крепкое телосложение, широкие плечи и узкие бедра. Пропорции и характерные особенности диспластика тяжело поддаются описанию. Определялось соответствие между типам конституции и склонностью к определенной психической болезни. Кречмер подметил, что маниакально-депрессивный психоз чаще наблюдается у пикников, а шизофрения — у астеников и реже у атлетиков, эпилепсия — по преимуществу у атлетиков и астеников. Наблюдения обнаруживали, что у здоровых людей могут обнаруживаться черты, близкие к специфическим признакам заболевания.

На основе анализа связи конституционных характеристик с психологическими особенностями Э. Кречмер выделил три типа темперамента здоровых людей: *шизотимик*, *циклотимик*, *иксотимик* (диспластик не соотносится с определенным типом темперамента).

Шизотимика можно охарактеризовать замкнутостью, склонностью к абстрактным рассуждениям, плохим приспособлением к социальному окружению.

Циклотимик — эмоциональный человек, умеющий устанавливать контакты и склонный к практической деятельности.

Иксотимик — сдержанный, ригидный, мелочный человек.

Э. Кречмер утверждал, что существует прямое соответствие конституциональных характеристик и типа темперамента:

- циклотимия – *пикнику*,
- шизотимия – *астенику*,
- иксотимия – *атлетику*.

Физиологические и психологические особенности имеют общие основы в нейрогуморальной системе регуляции организма. Однако поведение человека определяется и другими факторами: системой отношений и ценностей, особенностями воспитания и др.

Таким образом, конституционная теория представляет собой подход, акцентирующий внимание на биологических факторах в системе личностных детерминант.

Психоаналитическая концепция З. Фрейда. Основы психоаналитической концепции психического развития в онтогенезе заложены З. Фрейдом (1856 – 1939). В психоанализе развитие психики отождествляется с процессом усложнения сферы влечений, мотивов и чувств, с развитием личности, с усложнением ее структур и функций. Ребенок рождается с запасом энергии – «либидо». Она лежит в основе сексуальных влечений человека.

Процессе детского развития, согласно теории З. Фрейда, включает следующие стадии: *оральная, анальная, фаллическая* стадия, *латентный период* и *генитальная* стадия. На каждой стадии «либидо» сосредоточивается в той или иной зоне тела. Ее стимуляция приводит к удовлетворению значимых для ребенка потребностей. Так, в частности, в младенчестве либидо сконцентрировано в области рта, языка и губ и связано с кормлением грудью. Потому неудовлетворение потребностей, связанных с оральной областью, может затормозить ребенка на последующих стадиях, вызвать у него состояние депрессии и т.п. Если же потребности удовлетворяются излишне, у ребенка может развиться избыточная зависимость от окружения (конформизм). Таким образом, неудовлетворение потребностей приводит к фиксации влечений, создает предельное напряжение, вызыва-

ет либо неврозоподобные состояния, неуверенность, капризы и другие болезненные симптомы, либо явления регрессии – возврат к низшему уровню мотивации поведения. Чрезмерное удовлетворение потребностей также может вызвать нежелательные эффекты, которые мы отмечали на примере оральной стадии развития

Представления Фрейда о конфликтной природе человека были развиты им в *структурной теории личности*. Соответственно этой теории, личность – это противоречивое единство трех взаимодействующих сфер: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». Их содержание и действие отображает ее сущность и разнообразие личности. Согласно теории З. Фрейда, структура личности сопряжена со структурой психики.

Главная сфера личности – «Оно» – это сфера, включающая бессознательные, иррациональные реакции и импульсы, биологические по природе и психобиологические по проявлению. «Оно» является неорганизованной сферой личности. Все ее проявления (внутренние и внешние) регулируются и контролируются лишь принципом удовольствия. Сферы личности находятся в непрерывном взаимодействии и оказывают существенное влияние на функциональную деятельность друг друга.

З. Фрейд полагал, что сущность сферы «Оно» определяется бескомпромиссной борьбой Эроса и Танатоса. «Оно» – источник и поставщик энергии для иных сфер личности, образует движущие силы личности и выражается, как правило, в желаниях и влечениях.

Сфера личности «Я» выражает собой разумность и рассудительность. «Я» изображается как организованное начало личности, которое следует в своей деятельности принципу реальности, что позволяет ему частично контролировать «Оно» и приводить его импульсы в соответствие с требованиями внешнего мира.

«Сверх-Я» появляется на основе «Я» и является продуктом культуры, который формируется из комплекса совести, моральных черт и норм поведения. Нормы поведения контролируют действия «Я».

«Оно», «Я» и «Сверх-Я» зарождаются неодновременно. «Оно» имеет врожденный характер. «Я» возникает по мере биологического созревания между 12 и 36 месяцами жизни. Задача «Я» – объяснить происходящее и выстроить поведение человека так, чтобы его инстинктивные требования были удовлетворены, а ограничения общества и сознания не были бы нарушены. При его содействии конфликт между человеком и обществом в течение жизни должен ослабевать. «Сверх-Я» формируется последними, (между 3 и 6) годами жизни. Оно играет роль совести и строго контролирует следование нормам, принятым в данном обществе.

Отношения «Я» и «Сверх-Я», как правило, имеют конфликтный характер. Это порождает тревогу, нервозность, напряженность индивида. В ответ «Я» формирует и применяет ряд защитных механизмов (вытеснение, рационализация, сублимация, проекция, регрессия и др.). Тем не менее пока «Я» ребенка еще некрепко, не все конфликты могут быть разрешены. Переживания становятся длительными, «фиксируются», образуя определенный тип характера, т.е. фундамент личности закладывается переживаниями раннего детства. Надо сказать, З. Фрейд не изучал детскую психику специально, а подошел к формулированию важнейших положений своей теории развития личности, анализируя невротические нарушения взрослых пациентов.

4.4. Социогенетический подход

К социогенетическому подходу имеют отношение такие теории, как: теория черт, теория научения И.П. Павлова и Дж. Уотсона, эпигенетическая концепция Э. Эриксона [14; 35; 36].

Теория черт. Автором теории черт является Р. Кеттелл. Он пытался пояснить сложные взаимодействия между системой личности и более объемной социокультурной матрицей функционирующего организма. Он был убежден в том, что адекватная теория личности обязана учесть неисчислимы черты, составляющие индивидуальность, степень обусловленности этих черт наследственностью и влиянием

окружающей среды, а также то, каким образом генетические факторы и факторы окружающей среды взаимодействуют между собой, воздействуя тем самым на поведение. Согласно Р. Кеттеллу, личность — это то, что позволяет нам прогнозировать поведение человека в данной ситуации.

Согласно Р. Кеттеллу, черты личности представляют собой относительно постоянные тенденции реагировать определенным образом в разных ситуациях и в разное время. Спектр действия этих тенденций чрезвычайно велик. Иначе говоря, черты представляют собой гипотетические психические структуры, обнаруживающиеся в поведении, которые обуславливают склонность поступать единообразно в различных условиях и с течением времени. Черты личности отражают устойчивые и предсказуемые психологические характеристики и, безусловно, являются наиболее важными в концепции Кеттелла.

Р. Кеттелл сделал попытку установить сравнительный вклад наследственности и окружающей среды в развитие черт личности. Согласно Кеттеллу, помимо непосредственного воздействия ситуационных факторов на поведение людей в значительной мере воздействуют те группы, к которым они принадлежат (семья, церковь, группы сверстников, коллеги, школа, национальность). Посредством черт личности можно описать не только некоторых людей, но также и социальные группы, членами которых они являются. Диапазон черт, с помощью которых можно объективно характеризовать группы, получил название *синтальность* (syntality). Применяя факторный анализ, Кеттелл изучал синтальность различных религиозных, учебных и профессиональных групп. Он изучил также группу черт, составляющих синтальность целых наций. Главные черты, определяющие синтальность стран, включают величину ее территории, моральное состояние, достаток и степень индустриализации.

Поведенческая теория (Теория научения И.П. Павлова и Дж. Уотсона). Социогенетический подход к рассмотрению проблемы психического развития представлен в би-

хевиоризме (поведенческой теории). Согласно этой теории, человек есть то, что делает из него окружение, его среда. Понятие развития отождествляется с понятием научения, приобретения нового опыта. Значительное влияние на разработку этой концепции оказали идеи И.П. Павлова. Американские психологи восприняли в учении И.П. Павлова идею о том, что приспособительная деятельность характерна для всего живого. Обычно подчеркивают, что в американской психологии был ассимилирован павловский принцип условного рефлекса, который послужил толчком для Дж. Уотсона к разработке новой концепции психологии. Разработка идей И.П. Павлова в американской психологии заняла несколько десятилетий, и каждый раз перед исследователями выступал один из аспектов этого простого, но вместе с тем еще не исчерпанного в американской психологии явления – феномена условного рефлекса. В исследованиях научения на передний план выступила идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов: был выделен временной параметр этой связи.

Теория ролей. Теория ролей (Дж. Мид, Г. Блумер, Э. Гоффман, М. Кун и др.) анализирует личность с точки зрения ее социальных ролей [25]. Эта теория относится к социогенетическим концепциям, так как утверждает, что социальная среда является решающим фактором развития личности и выдвигает на первый план значение межличностного взаимодействия людей (интеракции), ролевого поведения. Личность анализируется как совокупность ее социальных ролей. Согласно этим взглядам, человек в своей жизни, в общении с другими людьми, деятельности никогда не остается «просто человеком», а всегда выступает в той или иной роли, является носителем определенных социальных функций и общественных нормативов.

Реализация ролей имеет немалое значение в развитии личности человека. Развитие психики, психической деятельности, социальных потребностей совершается не иначе, как в выполнении определенных общественных роле-

вых функций, а социализация человека представляет собой формирование ее социальных ролей.

Социальные роли в теории ролей анализируются в трех планах:

1) в социологическом – как система ролевых ожиданий, т.е. заданная обществом модель роли, имеющая большое значение для формирования личности человека и овладения им социальными ролями;

2) в социально-психологическом – как исполнение роли и реализация межличностного взаимодействия;

3) в психологическом – как внутренняя или воображаемая роль, которая не всегда реализуется в ролевом поведении, но определенным образом на нее влияет.

Взаимосвязь этих трех аспектов и представляет собой ролевой механизм личности. При этом ведущими считаются социальные ролевые ожидания (*экспектации*), определяющие поведение человека. Одно из важнейших понятий теории ролей – «принятие роли другого», т.е. представление себя на месте партнера по взаимодействию и понимание его ролевого поведения. При этом человек приводит свои *экспектации* по отношению к этому человеку в соответствие с его социальными ролями. Без такого соответствия не может появиться *интеракции* (взаимодействия), а человек не может стать социальным существом, понять важность и ответственность своих действий и поступков.

Теория социализации. *Социализация* – это процесс, посредством которого индивидом усваиваются нормы его группы таким образом, что через формирование собственного «Я» проявляется уникальность данного индивида как личности, процесс усвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, нужных для его успешного функционирования в данном обществе.

Социализация охватывает все процессы приобщения к культуре, обучения и воспитания, с помощью которых человек приобретает социальную природу и способность участвовать в социальной жизни. В процессе социализации принимает участие все окружение индивида: семья, сосе-

ди, друзья, сверстники в школе, средства массовой информации и т.д.

Психолог Р. Гарольд предложил теорию, в которой социализация взрослых рассматривается не как продолжение детской социализации, а как процесс, в котором искореняются психологические приметы детства: отказ от детских мифов.

Социогенетический подход старается объяснить особенности личности, исходя из структуры общества, способов социализации, взаимоотношений с окружающими людьми. Так, согласно теории социализации, человек, рождаясь биологической особью, становится личностью только благодаря влиянию социальных условий жизни.

Эпигенетическая концепция Э. Эриксона. Основное содержание социогенетического подхода наиболее ярко показано в концепции Э. Эриксона [14; 27; 36]. По мнению Э. Эриксона, особенности становления личности зависят от экономического и культурного уровня развития общества, в котором растет ребенок, от того, какой исторический этап этого развития он застал.

Эриксон отмечал, что до 17-20 лет происходит медленное, постепенное становление основного ядерного образования — *идентичности личности*. Личность формируется благодаря включению в разные социальные общности (нацию, социальный класс, профессиональную группу и т.д.) и переживанию своей неразрывной связи с ними. Идентичность — это психосоциальная тождественность. Она позволяет личности принимать себя во всем богатстве своих отношений с окружающим миром и определяет ее систему ценностей, идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения. Идентичность является условием психического здоровья. Если она не сложится, человек не находит себя, своего места в обществе, оказывается «потерянным». Идентичность формируется в юношеском возрасте. Это характеристика достаточно зрелой личности. До этого времени ребенок должен пройти через ряд идентификаций — отождествления себя с роди-

телями, мальчиками или девочками (половая идентификация) и т.д. Этот процесс определяется воспитанием ребенка, поскольку с самого его рождения родители, а затем и более широкое социальное окружение приобщают его к своей социальной общности, группе, передают ребенку свойственное ей мировосприятие.

В концепции Э. Эриксона каждая стадия развития обуславливается той кризисной ситуацией, которая должна быть разрешена с целью дальнейшего беспрепятственного процесса развития. По его мнению, развитие личности определено результатами преодоления кризиса (конфликта), который возникает в узловых точках процесса развития. Кризисы свойственны всем возрастным периодам, это «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом. В каждом личностном качестве, проявляющемся в определенном возрасте, заключено глубинное отношение человека к миру и к самому себе. Это отношение может быть позитивным, связанным с прогрессивным развитием личности, и негативным, вызывающим отрицательные сдвиги в развитии, его регресс. Ребенку и затем взрослому человеку приходится выбирать одно из двух полярных отношений — доверие или недоверие к миру, инициативу или пассивность, компетентность или неполноценность и т.д. Когда выбор сделан и закреплено соответствующее качество личности, скажем положительное, противоположный полюс отношения продолжает открыто существовать и может проявиться значительно позже, когда взрослый человек столкнется с серьезной жизненной неудачей.

4.5. Когнитивистские концепции

Согласно когнитивным теориям, психическое развитие заключается в развитии интеллекта, которое является генетически запрограммированным и зависящим от степени зрелости индивидуума. К ним относятся теории Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л. Кельберга [14; 20; 36].

Генетическая эпистемология: учение об интеллектуальном развитии Ж. Пиаже. Наиболее разработанной из когнитив-

ных теорий развития является генетическая эпистемология Ж. Пиаже [14]. В фокусе концепции Ж. Пиаже – тезис о взаимодействии между организмом и окружающей средой, или равновесии. Внешняя среда всегда изменяется, говорит Пиаже, поэтому личность, существующая независимо от внешней среды, стремится к установлению равновесия с нею. Установить равновесие со средой можно двумя путями: 1) приспособлением субъектом внешней среды к себе за счет ее изменения, 2) изменением в самом субъекте. И то и другое возможно исключительно путем совершения субъектом установленных действий. Производя действия, субъект тем самым находит способы или схемы этих действий, которые дают возможность ему восстановить нарушившееся равновесие. По Пиаже, схема действия – это сенсомоторный эквивалент понятия, познавательного умения. Следовательно, действие – это «посредник» между ребенком и окружающим миром, с помощью которого он активно манипулирует и экспериментирует с реальными предметами (вещами, их формой, свойствами и т.п.). Развитие схем действий, т.е. познавательное развитие, совершается по мере нарастания и усложнения опыта ребенка по практическому действованию с предметами за счет интериоризации предметных действий, т.е. их постепенного превращения в умственные операции (действия, выполняемые во внутреннем плане). Назовем механизмы этого приспособления. *Механизм ассимиляции*, когда индивид приспособливает новую информацию (ситуацию, объект) к имеющимся у него схемам (структурам), не меняя их в принципе, т.е. включает новый объект в уже имеющиеся у него схемы действий или структуры. Так, если новорожденный может схватить палец взрослого, вложенный в его ладонь, точно так же он может схватить волосы родителя, кубик, вложенный ему в руку, и т.п., т.е. каждый раз он приспособливает новую информацию к имеющимся схемам действий. Итак, понятие совершенствуется, что позволяет в дальнейшем начать различать, например, понятия «волосы» и «шуба». *Механизм аккомодации*, когда индивид при-

способливает собственные, ранее сформированные реакции к новой информации (ситуации, объекту), т.е. он вынужден перестроить (модифицировать) старые схемы (структуры) с целью их приспособления к новой информации (ситуации, объекту). Видно, что функции двух механизмов являются противоположными. Благодаря ассимиляции происходит уточнение, совершенствование имеющихся схем (понятий) и тем самым равновесие со средой достигается за счет приспособления среды к субъекту, а благодаря аккомодации происходит перестройка, модификация имеющихся схем и возникновение новых, усвоенных понятий. Характер отношений между данными механизмами определяет качественное содержание умственной деятельности человека. Собственно логическое мышление как высшая форма познавательного развития есть результат гармонического синтеза между ними. На ранних этапах развития любая умственная операция выступает как компромисс между ассимиляцией и аккомодацией. Развитие интеллекта «это процесс вызревания операциональных структур (понятий), постепенно вырастающих из предметно-жизненного опыта ребенка на фоне проявления этих двух основных механизмов [14; 36].

Теория Л. Колберга. Л. Колбергом разработана теория нравственного развития, которая предполагает существование универсальных этапов нравственного становления и неразрывно связывает понимание нравственности с когнитивным развитием человека. Изучая человеческие реакции на ряд моральных дилемм, Колберг установил, что существенным для нравственного развития является не столько решение дилеммы, сколько ход рассуждений, которые предшествовали этому решению. Колберг выделил три уровня нравственных суждений. Каждый из них разделен на два этапа. Он считал, что люди последовательно проходят через эти этапы, независимо от своей культурной принадлежности или образования, хотя многие могут и не достичь наиболее высокой стадии развития. Основные факторы, влияющие на переход от одного этапа к другому:

1. Неравновесное состояние: ребенок сталкивается с моральной проблемой и замечает недостатки в своем подходе к ней. В этом ему часто помогает мнение взрослых, особенно родителей;

2. Расширение перспективы: взрослея, дети приобретают способность рассматривать проблемы из перспективы других людей.

4.6. Персоногенетический подход

К персоногенетическому подходу относят теорию самоактуализации и экологическую модель развития [12; 36; 37].

Гуманистическая психология (теория самоактуализации). Теория самоактуализации представлена в работах А. Маслоу и К. Роджерса. Согласно их воззрениям, психическое развитие является результатом собственного выбора, сделанного человеком. Процесс психического развития имеет спонтанный характер, поскольку его движущей силой является стремление к самоактуализации (по А. Маслоу) или стремление к актуализации (по К. Роджерсу). Данные стремления имеют врожденный характер. Смысл самоактуализации (актуализации) заключается в развитии человеком собственного потенциала, своих способностей, что ведет к развитию «полноценно функционирующего человека». А. Маслоу и К. Роджерс считали, что люди всегда стремятся вперед и при подходящих условиях реализуют свой потенциал, демонстрируя истинное психическое здоровье.

Экологическая модель развития. Модель экологических систем разработал американский психолог Ури Бронфенбреннер. Согласно данной модели, развитие человека – это динамический процесс, который осуществляется в двух направлениях. С одной стороны, человек сам реструктурирует свою жизненную среду, а с другой – ощущает воздействие со стороны элементов этой среды. Экологическая среда развития включает четыре вложенных одна в другую экосистемы, которые изображаются с помощью концентрических колец.

Первая из них – это *микросистема*. Она содержит самого субъекта и его ближайшее окружение (семья, детский сад, ровесники по школе, оказывающие самое непосредственное влияние на ход психического развития). Другие составляющие микросистемы – органы здравоохранения, товарищи по играм, иные социальные группы, к которым принадлежит ребенок, – также воздействуют на его развитие.

Мезосистема содержит взаимоотношения между микросистемами. На развитие ребенка могут влиять события в школе, в семье, связи между ними, так же как и связи между школой и группой сверстников. При анализе мезосистемы обычно исследуют частоту, качество и степень влияния взаимодействий: как отношения в семье влияют на процесс адаптации ребенка к школе, как общение между родителями и учителями может влиять на его успеваемость.

Экзосистема включает те элементы среды, в которых ребенок не играет активной роли, но которые оказывают на него влияние. Например, проблемы на работе родителей влияют, прежде всего, на них самих, а родители в свою очередь влияют на развитие подростка. Подобных опосредованных влияний множество.

Макросистема включает идеологию, установки, нравы, традиции, ценности окружающей ребенка культуры. Макросистема определяет эталоны внешней привлекательности и ролевого поведения, воздействует на образовательные стандарты, а следовательно, оказывает воздействие на соответствующее развитие и поведение человека.

4.7. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского

Культурно-историческая концепция разработана Л.С. Выготским [7] и его учениками (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) в 20-30 гг. XX в. Руководствуясь идеей общественно-исторической природы психики, Выготский совершил переход к интерпретации социальной среды не как «фактора», а как «источника» развития личности. В развитии ребенка, по его мнению, имеется две переплетенных линии.

Первая идет путем естественного созревания. Вторая заключается в овладении способами поведения и мышления. Вспомогательными средствами организации поведения и мышления, которые человечество сформировало в процессе своего исторического развития, являются системы знаков-символов (например, язык, письмо, система счисления и др.).

Овладение ребенком связью между знаком и значением, употребление речи в использовании орудий знаменует возникновение новых психологических функций, систем, лежащих в основе высших психических процессов, которые принципиально отличают поведение человека от поведения животного. Опосредованность развития человеческой психики «психологическими орудиями» характеризуется еще и тем, что операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, первое время всегда имеет форму внешней деятельности, т.е. превращается из интерпсихической в интрапсихическую.

Это превращение проходит несколько этапов. Начальный связан с тем, что взрослый с помощью определенного средства управляет поведением ребенка, направляя реализацию его какой-либо «натуральной», произвольной функции. На втором этапе ребенок сам уже становится субъектом и, используя данное психологическое орудие, направляет поведение другого (полагая его объектом). На следующем этапе ребенок начинает применять к самому себе (как объекту) те способы управления поведением, которые другие применяли к нему, и он — к ним. Таким образом, отмечает Выготский, каждая психическая функция появляется на сцене дважды — сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя «выходами» лежит процесс *интериоризации*, «вращения» функции вовнутрь.

Интериоризуясь, «натуральные» психические функции трансформируются и «сворачиваются», приобретают автоматизированность, осознанность и произвольность. Затем, благодаря наработанным алгоритмам внутренних преобра-

зований, становится возможным и обратный интериоризации процесс — процесс *экстериоризации* — вынесения вовне результатов умственной деятельности, осуществляемых сначала как замысел во внутреннем плане.

Выдвижение принципа «внешнее через внутреннее» в культурно-исторической теории расширяет понимание ведущей роли субъекта в различных видах активности — прежде всего в ходе обучения и самообучения. Процесс обучения трактуется как коллективная деятельность, а развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (в самом широком смысле) с другими людьми. Гениальное предположение Выготского о значении зоны ближайшего развития в жизни ребенка позволило завершить спор о приоритетах обучения или развития: только то обучение является хорошим, которое упреждает развитие.

В свете системного и смыслового строения сознания - диалогичность является основной характеристикой сознания. Даже превращаясь во внутренние психические процессы, высшие психические функции сохраняют свою социальную природу — «человек и наедине с собой сохраняет функции общения». Согласно Л.С. Выготскому, слово относится к сознанию как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. В воззрениях Выготского личности есть понятие «социальное», в нем представлено надприродное, историческое в человеке. Оно не охватывает все признаки индивидуальности, но ставит знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием. Личность возникает в результате культурного развития [23].

4.8. Деятельностный подход к пониманию развития психики

Деятельностный подход к пониманию развития психики разработан А.Н. Леонтьевым [7; 14]. В рамках деятельностного подхода в центре внимания находился принцип единства деятельности и сознания, разрабатывалась кате-

гория деятельности. Деятельность рассматривалась как предмет специального изучения и как объяснительный принцип.

А.Н. Леонтьев называет *деятельностью* только такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают соответствующей им потребности. Предметность — неотделимая характеристика деятельности. В самом понятии деятельности уже имплицитно содержится понятие ее предмета. Выражение «беспредметная деятельность», по А.Н. Леонтьеву, лишено всякого смысла. Предмет деятельности и есть ее действительный мотив. Деятельности без мотива не бывает. «Немотивированная» деятельность — это деятельность, не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом. А.Н. Леонтьев пришел к выводу, что в зависимости от того, в какую деятельность включено действие, оно получает ту или иную психологическую характеристику.

Другая важная психологическая особенность деятельности, по словам А.Н. Леонтьева, состоит в том, что с деятельностью специфически связан особый класс психических переживаний — эмоции и чувства. Эти переживания зависят не от отдельных, частных процессов, но всегда определяются предметом, течением и судьбой той деятельности, в состав которой они входят.

Действием А.Н. Леонтьев называет такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. Предметом самого действия является «сознаваемая непосредственная цель». По А.Н. Леонтьеву, между деятельностью и действием существует определенное отношение: мотив деятельности может сдвигаться и переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превращается в деятельность. Этому моменту А.Н. Леонтьев придает исключительное значение: этот процесс составляет ту конкретно-психологическую основу, на которой возникают изменения ведущей деятель-

ности и, следовательно, переходы от одной стадии развития к другой.

А.Н. Леонтьев раскрывает значение и механизм влияния деятельности как таковой на детское развитие.

Ведущей деятельностью А.Н. Леонтьев называет деятельность, имеющую следующие три признака:

1. Это деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности;

2. Это деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы (мышление, восприятие, память и т.д.);

3. Это деятельность, от которой зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка [14; 22; 23].

Механизм смены ведущих видов деятельности у ребенка при переходе с одного возрастного этапа на другой — сдвиг мотива на цель. Мотивы «реально действующие» и «понимаемые» лежат у основания данного механизма. Только понимаемые мотивы при определенных условиях становятся действенными мотивами. Именно так и возникают новые мотивы, а следовательно, и новые виды деятельности. Дело в том, что при некоторых условиях результат действия оказывается более значительным, чем мотив, реально побуждающий это действие. В случае смены ведущей деятельности «понимаемые мотивы» находятся не в сфере отношений, в какие уже фактически включен ребенок, а в сфере отношений, характеризующих место, какое ребенок сможет занять лишь на следующей, более высокой стадии развития. Эти переходы подготавливаются долго. Они более сложны, чем смены одного вида деятельности другим. В тех случаях, когда появление нового мотива не соответствует реальным возможностям деятельности ребенка, эта деятельность не может возникнуть в качестве ведущей, и первоначально, т.е. на данной стадии, она развивается как бы побочной линией.

4.9. Условия, источники и движущие силы психического развития

Краткий обзор теорий психического развития показал, что существуют теории, по-разному объясняющие, как реализуется психическое развитие человека. Каждая из описанных теорий характеризует *источники, движущие силы и условия психического развития* [20; 26; 27].

В частности, бихевиоризм утверждает, что значимым условием психического развития являются воздействия внешней среды, а его движущей силой — связывание новых раздражителей с уже имеющимися у человека безусловными реакциями.

Когнитивная теория видит источники психического развития во врожденных структурах, которые обрабатывают и организуют информацию, а движущей силой развития считает взаимодействие процессов аккомодации и ассимиляции по отношению к требованиям внешней среды.

Психоаналитическая концепция считает источниками психического развития врожденные сексуальные и агрессивные влечения, а движущей силой развития — установление равновесия между угнетением и удовлетворением человеком своих потребностей.

Автор культурно-исторической теории Л.С. Выготский считает источником психического развития ребенка окружающую его социальную среду и соответствующую ей культуру; особым образом организованное общение взрослого с ребенком и деятельность самого ребенка являются движущими силами психического развития ребенка. Таким образом, социальная среда и ее культура рассматривается не в качестве условия или факторов развития детской психики, а в качестве источника психического развития.

Д.Б. Эльконин изучил закономерности процесса формирования детской психики и обнаружил, что влияние взрослого на процессы психического развития ребенка постоянно опосредуется собственной деятельностью детей. Согласно Д.Б. Эльконину, имеется прямая зависимость в освоении детьми операционно-технической деятельности от ее ос-

мысления — вначале ребенок ориентируется в основных смыслах человеческой деятельности и лишь затем усваивает способы действия. Деятельность ребенка способствует формированию его психических систем. В теории психического развития Д.Б. Эльконина преодолевается недостаток зарубежной психологии, в которой неизменно появляется проблема расщепления двух миров — мира предметов и мира людей. Д.Б. Эльconiным было раскрыто, что человеческая культура содержит в себе единство смысла и операционной деятельности.

А.Н. Леонтьев, развивая идеи Л.С. Выготского о ведущем типе деятельности, обнаружил, что в основе развития сознания, поведения и в целом всей личности ребенка лежит как общение языкового типа, так и его предметная деятельность. Лишь, исходя из «анализа содержания самой развивающейся деятельности ребенка, может быть правильно понята и ведущая роль воспитания, воздействующего именно на деятельность ребенка, на его отношения к действительности и поэтому определяющего его психику, его сознание». Вслед за А.Н. Леонтьевым ведущая деятельность начала считаться показателем психологического возраста ребенка.

В отечественной психологии развития психики ребенка рассматривается в контексте той культуры, которую он воспринимает из своего окружения и в связи с той деятельностью, которая доступна ребенку в сотрудничестве со взрослым.

4.10. Механизмы развития личности

Каждая из проанализированных выше концепций психического развития предлагает свое собственное понимание механизмов психического развития [26].

В теориях И.М. Сеченова, Л.С. Выготского, Э. Торндайка, Дж. Уотсона, А. Бандуры занимал ведущее место механизм *интериоризации*. В теории персонализма А. Штерна используется достаточно близкое понятие «*интроцепция*» — соединение ребенком своих внутренних целей с теми, которые задаются окружающими.

3. Фрейд открыл механизм *идентификации* и его значение в развитии психики ребенка. Он полагал, что «Сверх-Я» не является врожденной подструктурой личности, а складывается в процессе жизни ребенка. Идентификация с близким взрослым своего пола, черты и качества которого и становятся содержанием «Сверх-Я», является механизмом ее формирования. В процессе идентификации у детей формируется также Эдипов комплекс (у мальчиков) или комплекс Электры (у девочек). Это комплекс амбивалентных чувств, которые переживает ребенок к объекту идентификации. Следовательно, эмоциональная насыщенность процесса отождествления не только помогает эффективнее присвоить черты объекта идентификации, но и направляет развитие детей.

Позднее исследователи обнаружили что круг людей, с которыми идентифицирует себя ребенок, гораздо шире нареченного З. Фрейдом и не базируется лишь на признаке пола. С возрастом этот круг становится шире, подсоединяя объекты более широкого социального окружения, а также стереотипы, которые поставляются культурой и средствами информации.

В работах психологов гуманистического направления, например в работах А. Маслоу, наряду с механизмом идентификации описывается связанный с процессом развития психики механизм *отчуждения*.

А. Маслоу, изображая самоактуализирующуюся личность, заявлял о том, что для таких людей присуще не только принятие других, открытость и контактность, но и тяга к уединению, к автономии и независимости от окружающей их среды и культуры. Общество необходимо человеку, так как лишь среди других людей он может выразить себя. Однако оно по самой своей сути препятствует стремлению человека к самоактуализации, так как всякое общество стремится сделать человека шаблонным представителем своей среды, оно отчуждает личность от ее сути, от ее индивидуальности, делает ее конформной. В то же время отчуждение, сохраняя индивидуальность личности, ставит ее в оп-

позицию к окружающему и также лишает ее возможности самоактуализироваться. Вследствие этого в своем развитии человеку необходимо сохранить равновесие между двумя механизмами. Оптимальным поэтому считается идентификация во внешнем плане, в общении человека с окружающим миром и отчуждение во внутреннем плане, в плане его личностного развития, развития его самосознания. Это предоставит возможность человеку результативно общаться с окружающими и в то же время оставаться самим собой.

Механизм *компенсации* имеет особое значение в процессе развития. О данном механизме говорил в своих трудах А. Адлер. Он выделил четыре важнейших вида компенсации: неполная компенсация, полная компенсация, сверхкомпенсация и мнимая компенсация или уход в болезнь.

Значение данного механизма состоит в том, что он представляет влияние на процесс развития не только внешних, социальных факторов (как интериоризация и идентификация), но и внутренних (способности человека, его индивидуальные особенности). Компенсация дает возможность выработать индивидуальный стиль жизни, адекватный как для данного человека, так и для окружающих. Поскольку ни одна подструктура индивидуальности не является абсолютно положительной или абсолютно отрицательной, компенсация обнаруживает возможность для любого ребенка найти свой стиль социализации и свою социальную группу. Компенсация также открывает перед взрослым широкий спектр возможностей, чтобы помочь ребенку побороть собственные недостатки за счет имеющихся у него достоинств, не разрушая его и не навязывая ему неприемлемых для него форм деятельности и общения.

Изучению механизмов развития психики детей посвящены труды Л.С. Выготского, В.В. Зеньковского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной и др. В отечественной психологии имеется представление о том, что развитие личности человека опосредуется внешними стимулами. Большинство психических функций личность усваивает

ет через внешние стадии развития, во взаимодействии с окружающей средой и другими людьми.

Например, Л.И. Божович рассматривала в качестве механизма развития личности ребенка *последовательное преобразование потребностей из натуральных форм в высшие, человеческие*. В результате опосредования потребностей сознанием выстраивается целостная мотивационная система. Л.И. Божович ввела в психологию развития понятие «*внутренней позиции*». Внутренняя позиция трактуется как особое личностное новообразование, которое является движущей силой развития новых психических качеств у человека. Факторы определяющие внутреннюю позицию – соотношение потребностей и стремлений ребенка с его возможностями и требованиями окружения. Механизмом психического развития в теории Л.И. Божович выступает осознание ребенком своих потребностей и возможностей, соотнесение их с личными устремлениями и социальными установками.

В.С. Мухина рассматривает психическое развитие как стремление к сопричастности с внешним миром и его объектами, либо как стремление к отчуждению, отторжению от них. Внешняя среда, в которой происходит развитие личности, порождает два ведущих механизма развития детской психики – *идентификацию* и *обособление*. Оба этих механизма действуют на эмоциональном и когнитивном уровнях психического развития человека. Они оба являются и механизмами социализации, и механизмами индивидуализации личности.

В.С. Мухина различает два способа действия механизма идентификации – внешний и внутренний.

Внешний способ идентификации – *экстрариоризационная идентификация*. Она проявляется в том, что человек переносит свои чувства и мысли вовне – на другого человека или иной объект. Таким образом, человек «присваивает», делает своими внешние факторы.

Внутренний способ идентификации – *интериоризационная идентификация*.

Механизм обособления – это процесс отстранения личности от определенных условий, обстоятельств, других людей. Обособление – процесс выделения личности из общей, недифференцированной атмосферы ее существования. Способность к обособлению может быть выражена в положительных формах: воздержание, защита, сохранение индивидуальности. Отрицательные формы обособления выражаются в проявлениях агрессии, неприязни, отчуждения, вражды. В.С. Мухина, полагает, что способность человека управлять своими эмоциями и проявлять обособление на рациональном уровне свидетельствует о том, что человек является эмоционально устойчивым.

4.11. Взаимосвязь обучения, воспитания и развития в онтогенезе

Положение о ведущей роли обучения в психическом развитии сформулировано Л.С. Выготским [23; 24]. Согласно его идеям, высшие психические функции первоначально формируются в совместной деятельности, сотрудничестве, общении ребенка с другими людьми и постепенно переходят во внутренний план, становясь его внутренними психическими процессами. В то время, когда высшая психическая функция формируется в ходе обучения, совместной деятельности ребенка с взрослым человеком, она находится в «зоне ближайшего развития». Данное понятие Л.С. Выготский ввел для того, чтобы обозначить область еще не созревших, а только созревающих психических процессов. Когда эти процессы будут сформированы и будут «вчерашним днем развития», их можно будет диагностировать с помощью тестов. Определяя, насколько успешно ребенок самостоятельно справляется с этими тестовыми заданиями, мы устанавливаем актуальный уровень его развития.

Зону его ближайшего развития, т.е. потенциальные возможности ребенка, можно выявить в совместной деятельности. Это осуществляется, помогая ему выполнить задание, с которым он еще не может справиться сам (задавая наводя-

щие вопросы; объясняя принцип решения; начиная решать задачу и предлагая продолжить и т.п.).

У детей с равным актуальным уровнем развития могут быть различные потенциальные возможности. Одни дети легко принимают помощь и затем решают самостоятельно все похожие задачи. Другим трудно выполнять задания даже с помощью взрослого. Вследствие этого, оценивая развитие каждого ребенка, значимо учитывать не только его актуальный уровень (результаты тестирования), но и «завтрашний день» (зону ближайшего развития).

Обучение должно быть ориентировано на «зону ближайшего развития». По Л.С. Выготскому, обучение ведет за собой развитие. Но оно не должно в то же время быть оторванным от развития ребенка. Большой отрыв, искусственное забегание вперед без учета возможностей ребенка может привести в лучшем случае к натаскиванию, но не будет иметь развивающего эффекта.

С.Л. Рубинштейн уточнил позицию Л.С. Выготского. Он предложил говорить *о единстве развития и обучения* [31].

Согласно С.Л. Рубинштейну, ***обучение должно быть соответствующим возможностям ребенка на определенном уровне его психического развития. Осуществление этих возможностей в ходе обучения рождает новые возможности более высокого уровня развития.***

Задания для самостоятельного изучения

1. Роль социальных факторов в развитии личности.
2. Сравнительный анализ теорий детского развития.

Контрольные вопросы

1. Назовите факторы психического развития.
2. Какие подходы к пониманию психического развития вы можете назвать?
3. В чем специфика персоногенетического подхода к пониманию психического развития?

5. САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ

5.1. Понятие о самосознании

Категория «самосознание» является ключевой в психологии развития и возрастной психологии. Для успешной ориентации и адаптации в жизни личность должна обладать не только информацией об окружающем ее мире, но также и о себе самой: о своем внешнем облике и физических особенностях, своих способностях и чертах характера, потребностях и интересах, достоинствах и недостатках. Иначе говоря, личность должна обладать самосознанием [25; 31].

Самосознание – это совокупность психологических процессов, с помощью которых человек познает самого себя и вырабатывает эмоционально-ценностное отношение к себе. Результатом этих процессов является «Образ «Я» – то есть совокупность представлений личности о себе, сопряженная с их эмоциональной оценкой.

Содержание «Образа «Я» образует представления о своем физическом облике, исполняемых социальных ролях, интересах и склонностях, ценностных ориентациях, интеллекте, чертах характера и т.д.

Хотя понятие «Я» предполагает внутреннее единство личности, тем не менее каждый человек фактически имеет множество различных «Образов «Я», которые строятся, исходя из различных оснований. Рассмотрим некоторые из этих «Образов «Я».

Настоящее (реальное) «Я» включает то, каким человек видит себя в данный момент, какие качества он себе при-

писывает. Стоит отметить, что многие свойства и характеристики личности весьма часто преломляются в ее самосознании искаженно, неадекватно, причем в некоторых случаях человек может приписывать себе качества, прямо противоположные тем, какими он обладает на самом деле.

Динамическое «Я» включает то, каким субъект пока не является, а еще только стремится стать в будущем, полагая, что вполне сможет добиться поставленных перед собой целей.

Фантастическое «Я». В эту подструктуру самосознания входят представления субъекта о том, каким он хотел бы стать в идеале, т.е. без учета своих реальных возможностей самосовершенствования.

Моральное «Я» включает представления субъекта о том, каким он должен быть, исходя из существующих моральных норм и принципов. Понятно, что «моральное «Я» также может не совпадать с предыдущими образами «Я», а подчас даже находится с ними в конфликтных взаимоотношениях.

Будущее, или возможное, «Я» включает представления субъекта о том, каким он может стать в будущем помимо или даже полностью вопреки своим идеалам, желаниям и стремлениям. Например, человек может стремиться стать выдающейся, творческой личностью и в то же время чувствовать, что помимо своей воли превращается в заурядного обывателя.

Изображаемое (витринное) «Я» включает целый ряд своеобразных психологических «масок», которые субъект порой «надевает» на себя для того, чтобы спрятать за ними какие-либо слабости, недостатки или те особенности своего характера, которые он по некоторым причинам не хочет обнаруживать перед окружающими.

Физическое «Я». Одной из важнейших составляющих «Образа «Я» является *физическое «Я»*, т.е. восприятие и оценка своего внешнего облика.

Не менее сложным психологическим образованием является эмоциональная составляющая «Образа «Я» или са-

мооценка. Прежде всего, необходимо отметить, что она выступает в двух формах: в виде множества *частных самооценок*, фиксирующих оценку каких-либо отдельных аспектов своего «Я», а также в виде *обобщенной самооценки*, фиксирующей итоговое отношение личности к самой себе.

Исследования показали, что итоговое отношение к себе не является простой «суммой» частных самооценок. Значимость каждого конкретного компонента «Образа «Я» будет определяться тем, какое место занимает этот аспект «Я» в системе ценностей, принятых данной личностью. Если определенные компоненты «Образа «Я» являются высоко значимыми для личности, то оценка себя по данным качествам будет существенно влиять на итоговое самоотношение, если же эти компоненты не являются значимыми, то личность может беспечно признавать свое «несовершенство» в этом отношении, не испытывая при этом чувства неполноценности [25].

5.2. Основные источники становления самосознания

В психологии выделяются три *основных источника* формирования самосознания:

1. Усвоение оценок, выносимых данной личности окружающими;
2. Социальное сравнение;
3. Сопоставление уровня притязаний (того, чего личность хочет добиться) с уровнем достижения (тем, чего ей удается добиться в реальности).

Рассмотрим каждый из этих источников.

Принцип усвоения чужих оценок утверждает, что представления человека о самом себе во многом определяются тем, как его оценивают окружающие. С этой точки зрения, процесс становления самосознания включает три этапа: во-первых, представление субъекта о том, какие качества приписываются ему окружающими; во-вторых, его мнение о том, как (позитивно или негативно) они оценивают данные качества; в-третьих, выработку определенного отношения к самому себе – позитивного (самоуважение, самоуверенность,

самосимпатия, самоинтерес) или негативного (неуверенность в себе, самокритика, самообвинение).

Под влиянием благоприятных мнений самооценка повышается, а неблагоприятных – снижается.

Принцип социального сравнения. Хотя многие компоненты «Образа «Я» выглядят, на первый взгляд, чисто описательными (например, сильный, красивый, умный, добрый, смелый, решительный), фактически все они предполагают сравнение (чаще всего бессознательное) с другими людьми.

Процесс сравнения имеет еще один аспект, а именно – *сопоставление своих притязаний*, т.е. стремление к определенному уровню успеха в различных областях деятельности (учебе, спорте, профессиональной сфере) или сфере межличностных отношений (стремление занять определенное место в коллективе, добиться симпатии и уважения определенных людей) *с реальными достижениями* в соответствующих сферах жизни. С этой точки зрения уровень самоуважения можно определить по формуле, в числителе которой находится успешность реальных достижений личности, а в знаменателе – то, к чему она стремится, т.е. уровень ее исходных притязаний [25].

5.3. Основные функции самосознания

Основными функциями самосознания выступают: *мотивирующая, блокирующая, антиципационная, интерпретационная, защитная.*

Мотивирующая функция самосознания состоит в том, что при постановке любых значимых целей личность оказывается вынужденной каждый раз соотносить уровень своих притязаний со своими реальными возможностями и способностями.

С мотивирующей функцией самосознания теснейшим образом связана *блокирующая функция.* Ее суть состоит в том, что «Образ «Я» не только побуждает личность к выбору определенных целей и поступков, но одновременно выступает в качестве своеобразного внутреннего барьера на пути совершения других поступков. Так, люди с высокими

нравственными принципами, закрепленными в структуре их «морального «Я», будут избегать поступков, противоречащих их совести.

Интерпретационная функция самосознания заключается в том, что особенности отношения личности к себе во многом определяют то, как она будет воспринимать и оценивать значимые для себя события, в частности результаты собственной деятельности, а также действия и поступки других людей. Например, если «хронический двоечник» неожиданно получает отличную оценку за трудную контрольную работу, вероятнее всего, что и он и окружающие будут рассматривать это как случайность. В то же время тот, кто является лучшим математиком класса, будет воспринимать свой успех как вполне естественный и закономерный.

Антиципационная функция самосознания состоит в том, что образ «Я» не только определяет особенности интерпретации уже свершившихся событий, но также формирует систему ожиданий личности, т.е. ее представления о том, что еще только может случиться с ней в будущем.

Защитная функция. Мы уже говорили о том, что многие свойства и характеристики личности преломляются в ее самосознании со значительными искажениями, а иногда буквально «с точностью до наоборот». В чем же дело? Конечно, люди нуждаются в информации о своих физических и психологических особенностях, причем информации истинной, а не фальшивой, иначе они не смогли бы существовать, потеряв чувство реальности. Вместе с тем позитивность образа собственного «Я» чрезвычайно важна для любого психически нормального человека [25].

5.4. Основные защитные механизмы самосознания

Стремление к положительному образу «Я» выступает одним из фундаментальных мотивов человеческого поведения, а одной из ведущих функций самосознания является защитная функция, призванная обеспечить личности подержание высокого самоуважения вопреки всем жизнен-

ным неудачам и поражениям. Для этого человеческая психика вырабатывает целый комплекс средств психологической самозащиты, которые получили название *защитных механизмов*. Основные защитные механизмы самосознания были выделены З. Фрейдом [24; 25; 34]. Остановимся на них подробнее [25].

Вытеснение представляет собой исключение из сферы сознания всего того, что причиняет личности мучительные чувства стыда и вины, т.е. грозит ей потерей самоуважения. Например, человек, совершивший предательство, старается навсегда забыть тех, кого он предал.

Формирование противоположной реакции наблюдается в тех случаях, когда личность, обнаруживая в себе черты, несовместимые со своим «идеальным «Я», начинает демонстрировать поведение, прямо противоположное подобным осуждаемым чертам.

Проекция. Сущность этого механизма состоит в том, что человек начинает приписывать окружающим собственные отрицательные черты и тем самым защищает себя от признания этих черт в самом себе.

Рационализация, или защитная аргументация. Этот защитный механизм состоит в том, что человек начинает изобретать всевозможные аргументы, предназначенные для логического обоснования и оправдания собственных слабостей, недостатков, некрасивых проступков и т.п., признание которых грозило бы ему потерей самоуважения.

Наиболее типичные способы рационализации таковы:

1) *дискредитация цели*, т.е. субъективная трансформация «не могу», «не хочу»;

2) *дискредитация жертвы* — этот способ рационализации используется в тех случаях, когда человек совершает какую-нибудь подлость, жестокость или предательство по отношению к другому (так называемой «жертве»), вследствие чего переживает внутренний конфликт. Для устранения подобного конфликта он пытается оправдать себя посредством эмоциональной дискредитации невинной «жертвы»;

3) *отрицание возможности выбора* при совершении несправедливого, жестокого или подлого поступка;

4) еще один *вариант рационализации* состоит в том, что человек, совершающий что-либо во вред другому (но не желающий сознаться себе в этом), убеждает себя и окружающих в том, что на самом деле он действует отнюдь не во вред, а, наоборот, во благо самой «жертвы». Подобная ситуация часто наблюдается во взаимоотношениях некоторых родителей с собственными детьми. Жестоко наказывая ребенка и унижая его достоинство, такие родители искренне убеждены в том, что действуют на пользу ребенку, во имя его собственных интересов;

5) *бегство в болезнь* выступает еще одной разновидностью рационализации. Это способ снятия с себя ответственности за собственную слабость, пассивность, неспособность справиться с жизненными проблемами и трудностями. В этом случае ответственность переносится на врачей и близких.

Вымещение — это переориентация агрессии с одного объекта на другой, более доступный. Причем в качестве нового объекта агрессии нередко выбираются те лица, которые не имеют ни малейшего отношения к истинным источникам бед и унижений субъекта, осуществляющего агрессивные действия, но зато позволяют, в силу своей беззащитности, безнаказанно сорвать на них накопившийся гнев и раздражение.

Защитное фантазирование. Весьма часто люди оказываются не в состоянии реализовать свои желания, добиться поставленных перед собой целей, разрешить свои проблемы и конфликты, избежать обид, потерь и разочарований. В подобных случаях они склонны прибегать к фантазиям, в которых с волшебной легкостью изменяют себя и окружающий мир в соответствии со своими желаниями.

Возможности рассмотренных здесь защитных механизмов самосознания отнюдь не безграничны. Конечно, жизнь предоставляет людям достаточную свободу в выборе тех критериев и стандартов, относительно которых они оцени-

вают свое «Я». Тем не менее существует целый ряд объективных фактов, игнорирование которых оказывается невозможным. Например, низенький толстяк не может считать себя стройным мускулистым атлетом.

Задания для самостоятельного изучения

1. Развитие детского самосознания.
2. Защитные механизмы самосознания.

Контрольные вопросы

1. Какова структура «Образа» «Я»?
2. Охарактеризуйте основные источники формирования самосознания.
3. В чем роль механизмов психологической защиты?

6. СТАДИАЛЬНОСТЬ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

6.1. Проблема периодизации психического развития

Проблема периодизации психического развития является одной из самых сложных в психологии развития (возрастной психологии). Любая периодизация создается с целью отметить на кривой психического развития точки, которые отделяют друг от друга качественно своеобразные периоды.

В истории психологии развития и возрастной психологии многократно осуществлялись попытки создать периодизацию психического развития. Л.С. Выготский их систематизировал и выделил три группы периодизаций. Необходимо сказать, что в предложенную им классификацию укладываются и все современные периодизации психического развития [14].

Первую группу составляют *периодизации, сформированные по аналогии со ступенчатым построением других хронологических систем, а не путем деления процесса развития на этапы*. К этой группе относится, например, периодизация С. Холла, построенная по аналогии с представлениями о этапах развития общества.

Ко второй группе относятся *периодизации, которые сформированы на каком-либо одном (реже нескольких) отдельно взятом признаке развития*. Образец такой периодизации — периодизация П.П. Блонского. Она выстроена с учетом появления и смены зубов и соответственно включает в себя беззубое детство, молочнозубое детство, период смены зубов, стадии прорезывания премоляров и клыков, постояннозубо-

бое детство. К этой же группе относятся следующие периодизации:

- периодизация психосексуального развития З. Фрейда;
- периодизация интеллектуального развития Ж. Пиаже;
- периодизация нравственного развития Л. Колберга.

Существует множество вариантов периодизаций, относящихся ко второй группе. Л.С. Выготский все их назвал моносимптоматическими, так как в формировании большинства из них лежит только один, хотя и существенный, признак развития.

В третью группу входят *периодизации, связанные с определением важнейших особенностей самого психического развития*. К этой группе следует отнести периодизацию жизненного пути личности Э. Эриксона [14].

Периодизация Л.С. Выготского. Л.С. Выготский разработал собственную периодизацию психического развития [14; 22; 24]. Он выделяет в психическом развитии *стабильные* и *критические* периоды (возрасты). В стабильных периодах совершается медленное накопление количественных изменений развития, а в критические периоды эти изменения обнаруживаются в виде появившихся скачкообразно необратимых *новообразований*. Л.С. Выготский полагал, что стабильные и критические периоды в развитии чередуются:

- кризис новорожденности;
- стабильный период младенчества;
- кризис первого года жизни;
- стабильное раннее детство; кризис трех лет;
- стабильный дошкольный возраст; кризис семи лет;
- стабильный младший школьный период;
- пубертатный кризис;
- стабильный подростковый возраст;
- кризис 17 лет и т.д.

Идеи А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина. Идеи Л.С. Выготского развили его ученики А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин [14; 22; 24; 39]. Их взгляды на вопрос о периодизации состоят в следующем:

— многие периодизации психического развития несостоятельны в связи с тем, что в их основу положены хотя и специфические, но внешне отдельные признаки развития, а не внутренняя сущность этого процесса. Основания периодизации нужно искать лишь во внутренних противоречиях самого психического развития;

— периодизацию психического развития нужно создавать с учетом смены одной деятельности другой;

— рассматривая источники развития психики, каждый период развития следует связывать с наиболее значимым для него типом деятельности ребенка (*ведущей деятельностью*);

— деятельность ребенка, характерная для каждого его возраста, обуславливает те психические изменения, которые возникают в нем впервые (*новообразования*). Эти новообразования и являются основным критерием для деления детского развития на отдельные возрастные периоды;

— на каждом возрастном этапе всегда есть *центральное новообразование*, которое определяет процесс развития в целом и характеризует перестройку всей личности ребенка на новой основе.

По мнению А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, основа психического развития — это смена деятельности, обуславливающая возникновение новообразований. В то же время новообразования — это предпосылка становления нового типа деятельности, который переводит ребенка на новый этап развития. Новый тип деятельности, лежащий в основе целостного психического развития ребенка в том или ином возрасте, называется ведущим.

Ведущая деятельность — это та деятельность:

1) где возникают и внутри которой дифференцируются другие новые виды деятельности;

2) в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы (например, в игре — воображение, в учении — логическое мышление);

3) от которой зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения в личности ребенка.

Таким образом, *ведущая деятельность* — это деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологические особенности личности на данной стадии ее развития [7].

Периодизация А.Н. Леонтьева. В основу периодизации, разработанной А.Н. Леонтьевым, заложен *тип ведущей деятельности*. В ней различаются следующие возрастные периоды:

- младенчество с непосредственно-эмоциональным общением ребенка и взрослого;
- раннее детство с предметной деятельностью;
- дошкольное детство с игрой;
- школьный возраст с учением подростковый возраст с общественно полезной деятельностью и общением со сверстниками;
- юношеский возраст с учебно-профессиональной деятельностью [24].

6.2. Понятие возраста

Возраст — это одна из фундаментальных и сложных категорий психологии развития (возрастной психологии) [7]. Существуют два уровня анализа данного понятия:

Абсолютный (календарный, хронологический, метрический) возраст. Он измеряется количеством временных единиц (минут, дней, лет и т.п.), которые отделяют момент рождения человека от момента измерения его возраста. Это количественное, абстрактное понятие, которое обозначает длительность жизни человека.

Условный возраст (возраст развития) выявляется путем определения местоположения человека в процессе развития, на основании каких-то качественно-количественных признаков. Определение условного возраста — это элемент периодизации, предполагающей выбор не только хронологических единиц измерения, но и саму систему отсчета и принципы ее разделения.

Анализ онтогенеза человека обнаруживает, что категория возраста в контексте жизненного пути конкретного

человека может быть проанализирована с нескольких точек зрения.

Биологический возраст обуславливается состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со средним статистическим уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста. За основу берутся генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, которые проистекают в организме каждого человека. Благодаря полученным статистическим данным о том, в каком хронологическом возрасте какие изменения должны происходить, были определены *возрастные нормативы*. Так, если в данном возрасте у человека еще не произошли ожидаемые изменения, значит, он отстает в своем биологическом развитии, т.е. его биологический возраст меньше хронологического. Если, наоборот, наступили изменения, которые должны произойти в более старшем возрасте, то биологический возраст человека превосходит его хронологический возраст.

Психологический возраст определяется путем сопоставления уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития индивида с соответствующим нормативным уровнем.

Социальный возраст измеряется посредством сравнения уровня социального развития человека (например, меры овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что является статистически нормальным для его сверстников.

Субъективный возраст личности обладает внутренней системой отсчета. Под субъективным возрастом имеется в виду собственная оценка человеком своего возраста, возрастное самосознание. Возрастное самосознание зависит от напряженности и событийной наполненности жизни. Ядро субъективного возраста — это самоощущение. Итак, субъективный возраст является относительно свободным от хронологического возраста. Человек может чувствовать себя либо старше своих лет, либо младше или в соответствии со своим возрастом.

6.3. Понятие возрастного кризиса

Возрастные кризисы. *Возрастные кризисы – это особые, относительно непродолжительные по времени (до года) возрастные периоды, которые характеризуются резкими изменениями психики.* Они начинаются при переходе от одного возраста к другому. Кризисы связаны с системными качественными изменениями в сфере социальных отношений человека, его деятельности и сознания [17; 24; 26].

В отечественной психологии понятие «возрастные кризисы» введено Л.С. Выготским и определено как целостное изменение личности человека, регулярно возникающее при смене стабильных периодов. Л.С. Выготский полагал, что возрастной кризис детерминирован возникновением основных новообразований предшествующего стабильного периода, приводящих к разрушению одной социальной ситуации развития и возникновению другой, адекватной новому психологическому облику человека. Форма и длительность кризисных периодов, а также острота протекания зависят от индивидуальных особенностей, социальных и микросоциальных условий.

В психологии развития нет единой точки зрения по поводу кризисов, их места и роли в психическом развитии человека. По мнению некоторых психологов, развитие должно быть гармоничным, бескризисным, а кризисы являются ненормальными, «болезненным» явлением, результатом неправильного воспитания. Другие психологи утверждают, что кризисы в развитии закономерны и что ребенок, не переживший по-настоящему кризис, не будет полноценно развиваться дальше.

Л.И. Божович считала кризисы переходными периодами от одного этапа детского развития к другому. Кризисы начинаются на стыке двух возрастов и свидетельствуют о завершении предыдущего периода развития и начале последующего. Каждое новообразование, появляясь в ответ на потребности ребенка, включает эмоциональный компонент и потому несет в себе побудительную силу. Центральное для данного возраста новообразование является обобщен-

ным результатом, итогом всего психического развития ребенка в соответствующий возрастной период. Оно не остается нейтральным по отношению к последующему развитию, а становится исходным пунктом для формирования личности ребенка следующего возраста. Это и дает право анализировать кризисы в качестве переломных этапов онтогенетического развития личности, анализ которых даст возможность обнаружить психологическую сущность данного процесса.

Выделяются следующие возрастные кризисы:

- кризис новорожденности;
- кризис одного года;
- кризис трех лет;
- кризис семи лет;
- пубертатный кризис;
- кризис семнадцати лет;
- кризис тридцати лет;
- кризис сорока лет;
- пенсионный кризис;
- кризис смерти.

Необходимо отметить, что понятия об отдельных критических возрастах были введены эмпирическим путем и в случайном порядке.

Первым был открыт и описан *кризис семи лет* (7-й год в жизни ребенка – переходный между дошкольным и отроческим периодом). Ребенок 7-8 лет уже не дошкольник, но и не подросток. Он представляет трудности в воспитательном отношении. Негативное содержание этого возраста выражается в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т.д.

Позднее был открыт и описан *кризис трехлетнего возраста*, который называется периодом строптивости или упрямства. В данный период личность ребенка резко и внезапно изменяется. Ребенок делается трудновоспитуемым. Он выказывает строптивость, упрямство, негативизм, капризность, своеволие. Весь период сопровождают внутренние и внешние конфликты.

Еще позднее был описан *кризис тринадцати лет*, который изображается как негативная фаза возраста полового созревания. Негативное содержание периода выдвигается на первый план и при неглубоком наблюдении выглядит как исчерпывающее весь смысл развития в данный период. Снижение успеваемости, работоспособности, дисгармоничность внутреннего строения личности, свертывание и отмирание прежней системы интересов, негативный, протестующий характер поведения дают возможность описывать этот этап как стадию такой дезориентировки во внутренних и внешних отношениях, когда человеческое «Я» и мир разделены более, чем в иные периоды.

Относительно недавно был описан *кризис одного года*.

Л.С. Выготский выделял *кризис новорожденности*. Этот период хорошо изучен и стоит обособленно в системе других возрастов. Он является самым ярким и несомненным кризисом в развитии ребенка. Скачкообразное изменение условий развития в акте рождения, когда новорожденный стремительно попадает в совершенно новую среду, которая меняет всю линию его жизни, характеризует начальный период его психического развития.

Кризис новорожденности — переход от эмбрионального периода развития к младенческому возрасту. Кризис одного года — от младенчества к раннему детству. Кризис трех лет — от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис семи лет — соединительное звено между дошкольным и школьным возрастом. Кризис тринадцати лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту. Следовательно, раскрывается закономерная картина: критические периоды перемежаются стабильными и являются переломными, поворотными пунктами в развитии. Они подтверждают, что развитие ребенка — это диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.

К.Н. Поливанова дает следующее определение «возрастному кризису»: возрастной кризис — это преобразование

социальной ситуации развития, при котором старая социальная ситуация развития разрушается, а на ее месте, вместо нее, строится новая. Психологическое содержание возрастного кризиса, по мнению К.Н. Поливановой, заключается в том, что происходит *субъективация* новообразования предыдущего стабильного периода, т.е. новообразования стабильного периода превращаются в субъектную способность индивида. Таким образом, возрастной кризис рассматривается как переходный период, который неизбежно переживает человек при смене этапов возрастного развития, окончании определенных стадий развития. Возрастной кризис детерминирован как биологическими факторами (морфофункциональные перестройки, физиологические сдвиги в организме и др.), так и социальными (смена социальной ситуации развития, принятие новых социальных ролей, изменение статуса и др.). Возрастные кризисные нарушения, разлад функций могут иметь непродолжительный характер, иногда оставаясь почти незаметными для самого человека и его окружения, иногда выражаясь в аномальных поведенческих реакциях, они могут быть достаточно затяжными, длительными. Особенности протекания возрастных кризисов во многом зависят от индивидуальных особенностей человека. Начало кризиса знаменуется конфликтом между желаемым и доступным, т.е. рассогласованием рефлексивных моделей (представления человека о собственной личности, о других людях, об окружающем мире, направленность личности и др.) и готовности человека выполнить прогнозируемую жизненную траекторию. Возрастной кризис можно охарактеризовать стремлением к смене ведущей деятельности, так как реализация прежней ведущей деятельности в новых возрастных условиях затруднена, невозможна, возрастная детерминанта исчерпана. При обострении внутриличностных противоречий внешние условия могут спровоцировать возрастной кризис. Человек делается все более реактивным, неустойчивым, неадекватно отвечает на слабые раздражители (интенсивными реакциями). Это вле-

чет за собой существенные изменения в поведении, трудновоспитуемость [26].

Структура возрастного кризиса. Процесс развития в период кризиса протекает неоднородно. В нем одновременно проходят три типа процессов:

- нарастающие стабилизационные процессы, закрепляющие прежние новообразования, делающие их все более фундаментальными и все более стабильными;

- процессы подлинно критические, совершенно новые, очень быстрые, бурные изменения;

- процессы, которые приводят к оформлению зарождающихся элементов и являются основой для дальнейшей творческой деятельности человека.

Кризисы состоят из трех фаз: *предкритической, критической и посткритической.*

В предкритической фазе зарождается противоречие между объективной и субъективной составляющими социальной ситуации развития (средой и отношением ребенка к среде).

В собственно критической фазе происходит обострение этого противоречия. Данное противоречие проявляется в трудновоспитуемости и достигает своей кульминации.

В посткритической фазе происходит разрешение этого противоречия. Это происходит через образование новой социальной ситуации развития, через установление новой гармонии между ее составляющими.

Следует отметить, что внутреннее содержание фаз кризиса еще полностью не раскрыто [26].

6.4. Периодизация психического развития по Д.Б. Эльконину

Д.Б. Эльконин предложил рассматривать каждый возрастной период на *основе четырех критериев:*

- *социальная ситуация* развития – система отношений, в которую вступает ребенок, и способ ориентации в этих отношениях;

- *основной (ведущий) тип деятельности;*

- *основные новообразования развития;*
- *кризис.*

Д.Б. Эльконин разделял каждый возрастной период на две стадии. На первой стадии происходят изменения мотивационно-потребностной сферы личности. На второй стадии совершается освоение операционально-технической сферы.

Д.Б. Эльконин выделил два типа ведущих деятельностей. Деятельность одного типа ориентирует субъекта в системе отношений между людьми, в нормах и правилах взаимодействия в социуме. В деятельности другого типа происходит ориентация в способах употребления предметов.

Д.Б. Эльконин открыл *закон чередования, периодичности разных типов деятельности* на каждом этапе. Согласно этому закону за деятельностью одного типа непременно следует деятельность другого типа. Между этими двумя типами ориентации постоянно появляются противоречия.

Д.Б. Эльконин выделил следующие этапы и стадии детского развития:

1. *Раннее детство.* Этот этап включает две стадии: младенчество с кризисом новорожденности (мотивационно-потребностная сфера личности) и раннего возраста, начало которого знаменует кризис 1-го года жизни (операционально-техническая сфера). Этап детства начинается кризисом 3-х лет, знаменующим его начало;

2. *Дошкольный возраст* (мотивационно-потребностная сфера). Вторая стадия открывается кризисом семи лет и переходит в младший школьный возраст (операционально-техническая сфера);

3. *Отрочество.* Оно делится на стадию подросткового возраста (мотивационно-потребностная сфера), началом которого является кризис 11-12 лет, и стадию ранней юности (операционально-техническая сфера), связанную с кризисом 15 лет.

Согласно Д.Б. Эльконину, кризисы трех и 11-12 лет – это кризисы отношений, вслед за ними возникают новые ориентации в человеческих отношениях; а кризисы перво-

го года, семи и 15 лет – кризисы мировоззрения, меняющие ориентацию в мире вещей.

Периодизация Д.Б. Эльконина принимается отечественной возрастной психологией в качестве основной периодизации психического развития ребенка. Но данная периодизация ограничивается лишь рассмотрением ранних возрастов. Психическое развитие в детстве и отрочестве подчиняется общим закономерностям. Поэтому возрастные периоды в детстве имеют определенное содержание и достаточно четкие временные границы. С возрастом усиливаются индивидуально-типические различия, поэтому возрастные периоды, которые приходятся на середину и конец жизненного цикла, охарактеризовать сложнее. На каждом этапе взрослости развитие личности во многом зависит от жизненного замысла и его реализации. Наравне с содержанием менее определенными становятся и границы возрастных периодов. Поэтому, рассматривая развитие зрелой личности, следует опираться не столько на общие закономерности, сколько на варианты развития [14; 23; 24].

6.5. Стагии развития взрослого человека

В психологии развития разработано несколько периодизаций психического развития взрослого человека. В них отражаются представления о целостном жизненном пути человека, решаемых им задачах, переживаниях и кризисах [14; 27]. Возрастные границы периодов чаще всего определяются следующим образом:

- *граница юности и молодости* – около 20-23 лет;
- *граница молодости и зрелости* – 28-30 лет, иногда ее отодвигают до 35 лет;
- *граница зрелости и старости* – примерно 60-70 лет.

В некоторых периодизациях выделяется последняя граница жизни – *дряхлость*. Эту границу жизни трудно определить. По данным, предоставленным современной статистикой, в развитых западных странах это 84 года у женщин и 77 лет у мужчин. Однако индивидуальные различия настоль-

ко велики, что некоторые долгожители продлевают последний возрастной период до 100 и более лет.

В качестве примера представим разные периодизации развития зрелой личности Ш. Бюлер и Р. Гаулда, Д. Левинсона, Д. Вейланта.

Ш. Бюлер выделяет пять фаз жизненного цикла человека. Она делает акцент на зрелости — времени расцвета; после 50 лет начинается старение, окрашивающее жизнь в мрачные тона. Выделяются следующие возрастные периоды:

— *до 16-20 лет* — нет семьи, профессии, жизненного пути;

— *от 16-20 до 25-30 лет* — предварительное самоопределение, выбор супруга;

— *от 25-30 до 45-50 лет* — зрелость: собственная семья, призвание, постановка конкретных жизненных целей и самореализация;

— *от 45-50 до 65-70 лет* — стареющий человек переживает трудный возраст душевного кризиса; в конце периода нет ни самоопределения, ни постановки жизненных целей;

— *после 65-70 лет* — старый человек теряет социальные связи; бесцельное существование, обращенность к прошлому, пассивное ожидание смерти, самозавершенность.

Периодизация американских психологов Р. Гаулда, Д. Левинсона, Д. Вейланта представляется более оптимистичной. Во взрослой жизни человека они выделяют два кризиса — 30 и 40 лет; в остальное время, в том числе и в старости, наступает душевное равновесие. Рассматриваемая периодизация включает следующие этапы:

— *16-22 года* — время взросления, стремление к самостоятельности, неопределенность, уход из родительского дома;

— *23-28 лет* — осознание себя как взрослого человека с его правами и обязанностями, сформированность представлений своей будущей жизни и работе; встреча со спутником жизни, заключение брака;

— *29-32 года* — переходный период: прежние представления о жизни оказываются не совсем верными; иногда жизнь строится заново;

– *33-39 лет* – «буря и натиск», как бы возврат отрочества; семейное счастье часто теряет свое очарование, все силы вкладываются в работу, достигнутое кажется недостаточным;

– *40-42 года* – взрыв в середине жизни: впечатление, что жизнь проходит зря, молодость утрачена;

– *43-50 лет* – новое равновесие; привязанность к семье;

– *после 50 лет* – семейная жизнь, успехи детей – источник постоянного удовлетворения; вопросы о смысле жизни, ценности сделанного.

В отечественной психологии интересу к проблеме периодизации развития зрелой личности уделялось меньше внимания.

Отечественный психолог В.Ф. Моргун психическое развитие взрослого человека выделил в 10 этапов:

– *юность* (18-23 года). Порог взрослой жизни; поиски своего места в обществе. Личностное и профессиональное самоопределение;

– *молодость* (24-30 лет). Выработка индивидуальности, осознание нереальности юношеских мечтаний. Более конкретные представления о будущей жизни. Встреча с будущим супругом, брак, переход к «оседлости». Специализация в выбранной профессии;

– *переход к расцвету* (около 30 лет). Кризис, если недостаточно благополучно прошла эпоха самоопределения;

– *расцвет* (31-40 лет). Время высокой работоспособности и отдачи. Человек, приобретая богатый жизненный опыт, становится полноценным специалистом и семьянином, впервые серьезно задумывается над вопросом: «Что остается людям?»;

– *переход к зрелости* (около 40 лет). Кризис, возможность личностных сдвигов, если на предыдущем этапе не было целенаправленной работы по самосовершенствованию;

– *зрелость* (40-55 лет). Вершина жизненного пути личности. Достижение профессионального мастерства, положения в обществе, стремление передать свой опыт другим;

– *кризис* (50-55 лет). Осознание возрастных перестроек, начала физиологического старения, что приводит или к

пессимизму, или к изменению образа жизни, постановке новых целей;

– *пожилой возраст* (55–75 лет). Продолжение творческой активности, передача накопленного жизненного опыта, общение;

– *старческий возраст* (75–90 лет). Психологическая перестройка в связи с уходом на пенсию смягчается сохранением широкого круга друзей, включением в посильные виды деятельности, выполнением функций бабушки или дедушки;

– *долгожительство* (свыше 90 лет). Адаптация к новой ситуации благодаря использованию имеющегося опыта, включению многих приспособительных систем, в том числе на уровне личности.

Содержательная сторона периодизаций развития зрелой личности представлена более детально у А.В. Толстых и Г.С. Абрамовой.

Например, Г.С. Абрамова устанавливает следующие возрастные границы:

– *юность* – 18–22 года;

– *взросление* – 23–30 лет;

– *переходный возраст* – 30–33 года;

– *зрелость* – 36–50 лет; *пожилой возраст* – 51–65 лет;

– *старость* – старше 65 лет.

Надо сказать, что одной из наиболее актуальных проблем современной психологии развития и возрастной психологии является создание детальной, научно обоснованной периодизации психического развития взрослого человека [1; 14; 28].

6.6. Периодизации развития личности

В психологии развития и возрастной психологии разработан ряд периодизаций развития личности [14; 20; 28; 35]. Рассмотрим их.

Периодизация развития личности по З. Фрейду. З. Фрейд разработал периодизацию, включающую следующие фазы развития личности:

– *оральная фаза* (1-й год жизни): эрогенные зоны – в области рта; формы поведения – захват, удержание, сосание, кусание;

– *анальная фаза* (2 – 3-й годы жизни): эрогенные зоны – в области заднего прохода; формы поведения – интерес к функциям опрощления;

– *фаллическая фаза* (с 3-х до 6 лет): эрогенные зоны – в области первичных половых органов; формы поведения – исследование своих гениталий; латентная фаза (с 5-6 лет до 11-12 лет, т.е. стадия полового созревания): эрогенные зоны не выделяются, и специфические формы поведения отсутствуют;

– *генитальная фаза* (фаза половой зрелости): активизируются все эрогенные зоны и формы поведения.

Периодизация развития личности по Э. Эриксону. Э. Эриксон выделил 8 фаз развития личности:

– первая фаза (младенчество, первый год жизни) характеризуется первичным *доверием* или *недоверием ребенка к окружению*;

– вторая фаза (раннее детство: 2-3-й годы жизни) характеризуется автономией или стыдом и сомнением;

– третья фаза (дошкольный возраст: 4-5-й годы жизни) характеризуется *инициативой* или *чувством вины*;

– четвертая фаза (школьный возраст: с 6 до 11-12 лет, т.е. до половозрелости) характеризуется *чувством ценности и трудолюбия* или *малоценности*;

– пятая фаза (юношество) характеризуется *личностной индивидуальностью, идентичностью* или *диффузией идентичности*;

– шестая фаза (молодость: 20 – 30 лет) характеризуется *близостью, интимностью и солидарностью* или *изоляцияй*;

– седьмая фаза (зрелость: 30 – 40 лет) характеризуется *творческим началом, интегративностью* или *застоем*;

– восьмая фаза (старший взрослый возраст (плюс старость): от 40 лет и старше) характеризуется *целостностью личности* или *раздвоенностью и отчаянием*.

Основная задача *первой фазы* состоит в установлении доверия ребенка к внешнему миру. Наличие чувства дове-

рия – основа формирования положительного самоощущения. Ребенок при этом узнает, может ли он положиться на взрослых, способны ли они заботиться о нем, любить его, поддерживать позитивные эмоции. Если этого нет, ребенок не сможет овладевать новыми видами деятельности. Если же ребенок испытывает положительные ощущения, то мир выступает для него непротиворечивым и предсказуемым. Длится этот период от рождения до 1 года.

Задача *второй фазы* – дать ребенку почувствовать себя самостоятельным. Для этого периода характерно противоречие между продолжающейся зависимостью ребенка и развивающейся у него автономией. Ребенок начинает осознавать себя активно действующим существом. Он постепенно 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 года до 3 лет.

Третья фаза начинается с разворачивания конфликта между инициативой и чувством вины. У ребенка в начале этой стадии появляются первые представления о том, каким человеком он может стать. В связи с этим он ставит перед собой определенные задачи и пытается их решить. Для третьей стадии характерна энергичная и настойчивая познавательная деятельность. Ребенок весьма любознателен. У него развивается чувство уверенности в себе и в своих возможностях еще и потому, что он уже умеет ходить, бегать, говорить, может осмысливать происходящее. Поэтому так важна нормальная и адекватная реакция, поддержка родителями и другими взрослыми такого исследовательского поведения ребенка. Главная опасность – это появление у ребенка чувства вины за совершенные им действия. Возрастные границы периода от 3 до 6 лет.

Четвертая фаза приходится на первые школьные годы (6-12 лет). На этой стадии ребенок психологически готов к освоению действий, которые выполняют родители, но для

того, чтобы получить физическую возможность выполнять их самому, он должен трудиться. Таким образом, на этом этапе ребенок осуществляет разнообразную продуктивную деятельность, в результате которой у него складывается чувство трудолюбия и способность к самовыражению. Если у него постоянно что-то не получается, то уверенность в себе падает, развивается чувство неполноценности.

Основная трудность *пятой фазы* (возрастные границы от 13 до 18 лет) заключается в конфликте между формирующимся чувством идентичности и ролевой неопределенностью. Основная задача подросткового периода, на который приходится эта фаза, — поиск ответа на вопросы «Кто я?» и «Каков мой дальнейший путь?». Опасность, которой должен избежать подросток, — это размывание чувства «Я». При этом подросток может избегать слишком тесных межличностных контактов, оказаться неспособным строить планы на будущее или найти в себе силы и сосредоточиться на чем-либо, а может с головой уйти в работу, пренебрегая всем остальным. Сформировать идентичность — значит научиться верно идентифицировать себя со взрослыми.

Основным конфликтом *шестой фазы* развития, приходящейся на период ранней взрослости, Э. Эриксон считал конфликт между близостью и изоляцией. При этом под близостью понимается не только и даже не столько сексуальная близость. Близость, по Эриксону, — это способность человека отдать часть себя другому человеку, не боясь потерять при этом собственную идентичность, т.е. не боясь потерять свое «Я», растворить его в «Я» другого человека.

Задача *седьмой фазы* — в развитии у себя целеустремленности, которая делает жизнь продуктивной. Это возможно при условии удачного разрешения предыдущих конфликтов. Целеустремленный человек способен бесконфликтно направлять свою энергию на решение социальных проблем, он может уделять больше внимания и оказывать помощь другим людям. Неудачи при разрешении предыдущих конфликтов могут приводить к излишней поглощенности самим собой, сосредоточению на непременном удовлетворе-

нии своих личных психологических потребностей, что, безусловно, ведет к регрессу в развитии личности.

На *заключительной фазе* своей жизни люди обычно ретроспективно просматривают свою жизнь, по-новому оценивают ее. Человек испытывает удовлетворение, если, по его мнению, она была наполнена смыслом. Он принимает свою жизнь, полагая, что она была прожита не зря, что ему удалось полностью реализовать себя. Или наоборот, он отвергает ее, у него возникает чувство отчаяния оттого, что жизнь кажется ему чередой упущенных возможностей и напрасной траты сил [28].

Развитие морального сознания личности по Л. Колбергу. Л. Колбергом предложена следующая периодизация развития морального сознания (уровни нравственного развития личности):

1. *Доконвенционный уровень:* дети безоговорочно принимают авторитет и моральный кодекс взрослых людей. Если поступок ведет к наказанию, то он плохой. Если поступок вознаграждается, то он должен быть хорошим. Кроме того, выбор между «плохим» и «хорошим» часто делается в контексте личной выгоды;

2. *Конвенционный уровень:* дети считают, что общественные правила и ожидания других людей определяют приемлемое или неприемлемое поведение. Общественная система, основанная на принципах взаимной общности и социального порядка, считается наиболее желательной и, следовательно, определяет наши взгляды о «правильном» и «неправильном»;

3. *Постконвенционный уровень.* На этом уровне понятия о правильном и неправильном основаны на личном понимании универсальных этических принципов. То, что считается морально приемлемым в любой данной ситуации, должно соответствовать этим принципам. Они часто бывают абстрактными и неопределенными, но включают в себя сохранение жизни любой ценой и важность значения человеческого достоинства.

Ребенок, который находится на доконвенционном уровне развития, рассматривает проблему из перспективы ее

последствий лично для себя, в то время как ребенок, достигший конвенционного уровня, способен рассматривать проблему из перспективы других людей.

Периодизация развития личности по А.В. Петровскому. А.В. Петровский выдвинул следующую гипотезу: личность формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза; характер развития личности задается уровнем развития группы, в которую она включена и в которой она интегрирована. Развитие личности обусловлено процессом развития группы, в которой она интегрирована и которая доминирует на данной возрастной ступени. Наиболее благоприятные условия для деятельностного формирования ценных качеств личности создает группа высокого уровня развития — коллектив. На основе этого предположения может быть сконструирована модель развития личности в конкретно-исторических условиях воспитания. При этом выделяются собственно возрастные этапы формирования личности:

- *ранний детский (преддошкольный) возраст (0-3 года);*
- *детсадовское детство (3-7 лет);*
- *младший школьный возраст (7-11 лет);*
- *средний школьный возраст (11-15 лет);*
- *старший школьный возраст (15-18 лет).*

В раннем детском возрасте развитие личности осуществляется преимущественно в семье, которая в зависимости от принятой в ней тактики воспитания либо выступает как просоциальная ассоциация или коллектив (при превалировании тактики «семейного сотрудничества»), либо обращивается для ребенка зачастую совершенно не осознаваемыми родителями отрицательными сторонами, которые присущи менее развитым группам (если в семье взрослые придерживаются, например, тактики «диктата» или же «слепой опеки»). В зависимости от характера семейных отношений изначально складывается личность ребенка либо как нежного, заботливого, не боящегося признать свои ошибки и оплошности, открытого, не уклоняющегося от ответственности маленького человека, либо как трусливого, ленивого, жадного, капризного маленького себялюбца.

Фазы развития личности в *преддошкольном возрасте* имеют следующие результаты:

— *первая* — адаптация на уровне освоения простейших навыков, овладения языком как средством приобщения к социуму при первоначальном неумении выделить свое «Я» из окружающих предметов:

— *вторая* — индивидуализация, противопоставление себя окружающим: «моя мама», «я мамина», «мои игрушки» и т. д., демонстрирование в поведении своих отличий от окружающих;

— *третья* — интеграция, позволяющая управлять своим поведением, считаться с окружающими, подчиняться требованиям взрослых и предъявлять им разумные требования, с которыми взрослые готовы считаться.

Дошкольный возраст характеризуется включением ребенка в группу ровесников в детском саду, управляемую воспитательницей, которая, как правило, становится для него наравне с родителями наиболее референтным лицом. Три фазы развития личности внутри этого периода предполагают:

— *адаптацию* — усвоение норм и способов одобряемого родителями и воспитателями поведения в условиях взаимодействия с ними и друг с другом;

— *индивидуализацию* — стремление ребенка найти в себе нечто, выделяющее его среди других детей;

— *интеграцию* — гармонизацию неосознаваемого стремления дошкольника обозначить своими действиями собственную неповторимость и готовность взрослых принять только то в нем, что соответствует общественно обусловленной и важнейшей для них задаче обеспечения его перехода на новый этап общественного воспитания “ в школу.

В *младшем школьном* возрасте три фазы, его образующие, дают школьнику возможность войти в совершенно новую для него группу одноклассников. Эта группа управляется учительницей. Последняя оказывается по сравнению с воспитательницей детского сада еще более референтной для детей, в связи с тем, что она, используя аппарат отметок, регулирует взаимоотношения ребенка с другими взрослыми-

ми, прежде всего с родителями, формирует их отношение к нему и его отношение к себе «как к другому». Примечательно, что фактором развития личности младшего школьника является не столько сама учебная деятельность, сколько отношение взрослых к успеваемости, дисциплине и прилежанию ребенка. Максимальное значение учебная деятельность как личностнообразующий фактор приобретает, по-видимому, в старшем школьном возрасте, характеризующемся сознательным отношением к учебе. Третья фаза периода младшего школьного возраста означает, по всей вероятности, интеграцию школьника не столько в системе «ученики-ученики», сколько в системе «ученики-учительница», «ученики-родители».

Вступление в *подростковый период* по сравнению с предыдущими имеет ту особенность, что не предполагает вхождения в новую группу (если не возникла референтная группа вне школы, что часто случается), а представляет собой дальнейшее развитие личности в развивающейся группе, но в изменившихся условиях (появление учителей-предметников вместо одной учительницы в младших классах, возникновение дружеских компаний у старших подростков и т.д.) при определяемой половым созреванием существенной перестройке организма. Сама группа становится другой, качественно изменяется. Неравномерно протекающий для мальчиков и девочек темп развития создает внутри класса две половозрастные группы. Многообразие задач в различных видах деятельности ведет к заметной дифференциации школьников, образующих в одном случае просоциальные по своему характеру ассоциации, а в другом – асоциальные ассоциации, тормозящие, а иногда и искажающие развитие личности. В этой связи представляется непродуктивным обсуждение вопроса о ведущей для этого возраста деятельности («интимно-личного общения», по Д.Б. Эльконину; «общественно-полезной деятельности», по Д.И. Фельдштейну и т.д.) и не столько из-за отмеченной выше ведомой нецелесообразности поисков такой деятельности, сколько из-за разной значимости этих факторов развития

личности для различных по типу и уровню развития групп. На примере подросткового возраста можно показать, что микроциклы развития личности протекают для одного и того же школьника параллельно в различных референтных группах, конкурирующих по своей значимости для него. Успешная интеграция в одной из них может сопровождаться дезинтеграцией в других средах.

Индивидуальные качества, ценимые в одной группе, отвергаются в другой, где доминирует иная деятельность и иные ценностные ориентации, блокирующие возможности успешного интегрирования в ней. Потребность быть личностью в этом возрасте приобретает отчетливую форму самоутверждения, объясняемую относительно затяжным характером индивидуализации, поскольку личностно значимые качества подростка, позволяющие ему вписываться, например, в круг дружеской компании сверстников, зачастую отнюдь не соответствуют требованиям учителей, родителей и вообще взрослых, отодвигающих его на стадию первичной адаптации. Разобщенность, легкая сменяемость, содержательное несходство референтных групп и, в особенности, отсутствие совместной деятельности тормозят процесс интеграции личности подростка. Устойчивую позитивную интеграцию обеспечивает вхождение личности в группу высшего уровня развития либо в случае перехода в новую общность, либо в результате объединения той же самой группы школьников вокруг захватывающей их деятельности, ценности и цели которой отныне опосредствуют их межличностные отношения. Процесс развития личности в высокоразвитых группах как позитивной, так и, возможно, негативной ориентации — специфическая особенность юности. Адаптация, индивидуализация и интеграция в подобных общностях являются условием формирования самих этих общностей. Все это дает возможность построения обобщенной модели развития личности. В этом случае мы получаем многоступенчатую схему периодизации с выделенными эрами, эпохами, периодами, фазами формирования личности [14].

6.7. Периодизация интеллектуального развития

Периодизация интеллектуального развития по Ж. Пиаже. Согласно Ж. Пиаже, процесс развития интеллекта состоит из трех больших периодов, в рамках которых происходит зарождение и становление трех основных структур (видов интеллекта) [14].

Первая из них – это *сенсомоторный интеллект* (0-2 года). В рамках этого периода новорожденный воспринимает мир, не зная себя как субъекта, не понимая своих собственных действий. Реально для него лишь то, что дано ему через его ощущения. На этой стадии развития ведущая роль принадлежит непосредственным ощущениям и восприятию ребенка. Его знание об окружающем мире складывается на их основе. Поэтому для этой стадии характерно становление и развитие чувствительных и двигательных структур “сенсорных и моторных способностей.

Интеллектуальное развитие в течение двух первых лет жизни идет от безусловных рефлексов к условным, их тренировке и выработке навыков, установлению между ними координированных взаимоотношений, что дает ребенку возможность экспериментировать, т.е. совершать действия по типу проб и ошибок. При этом малыш начинает предвосхищать развитие новой ситуации, что вкупе с имеющимся интеллектуальным потенциалом создает основу для символического, или допонятийного, интеллекта.

Период конкретных операций (2-11/12 лет). В этом возрасте происходит постепенная интериоризация схем действий и превращение их в операции, которые позволяют ребенку сравнивать, оценивать, классифицировать, располагать в ряд, измерять и т.д. Если в период развития сенсомоторного интеллекта основными средствами умственной деятельности ребенка были

предметные действия, то в рассматриваемом периоде ими являются операции.

Центральными характеристиками умственной деятельности ребенка в этот период его познавательного развития являются эгоцентризм мышления ребенка и представление

о сохранении. Эгоцентризм мышления обуславливает такие особенности детского мышления, как синкретизм, неумение сосредоточиваться на изменениях объекта, необратимость мышления, трансдукция (от частного к частному), нечувствительность к противоречию, совокупное действие которых препятствует формированию логического мышления.

Внутри этого периода Пиаже выделил *дооперациональную стадию*, которая характеризует интуитивное, наглядное мышление в возрасте от 2 до 6/7 лет и стадию конкретных операций (6/7-11/12 лет). В рамках дооперациональной стадии формируются образно-символические схемы, основанные на произвольном сочетании любых непосредственных впечатлений типа «луна ярко светит, потому что она круглая». Это высказывание 4-летнего ребенка многое объясняет в его интеллектуальном развитии. Ребенок в этом возрасте опирается на представления о предметах. Отсутствие собственно операций побуждает ребенка устанавливать связи между объектами не на основе логического рассуждения, а интуитивно.

Стадия конкретных операций (6/7-11/12 лет) возникает, когда ребенок становится способен понять, что два признака объекта (например, его форма и количество вещества в нем) не зависят друг от друга (форма стаканов не влияет на количество воды в них). Очевидно, что мышление ребенка при этом уже не определяется только возможностями восприятия, как это было в дошкольном возрасте.

Процесс интеллектуального развития завершается периодом *формальных операций*. Период формальных операций (11/12-14/15 лет). В рамках формально-логического интеллекта мыслительные операции могут совершаться без опоры на чувственное восприятие конкретных объектов. Подростки способны оперировать абстрактными понятиями, у них развиваются навыки научного мышления, где главную роль играют гипотезы и дедуктивно-индуктивные умозаключения. Научное мышление позволяет подросткам впервые задать вопрос типа «а что будет, если...», проникать в мысли других людей, принимать в расчет их точки зрения,

мотивы, ценности, идеалы. Наличие развитого формально-логического мышления позволяет подростку решать задачи в уме, как бы «прокручивая» в голове все возможные варианты решения задачи, и только после этого опытным путем проверять предполагаемые результаты. Дети, умеющие мыслить только конкретно, вынуждены идти путем проб и ошибок, на ощупь, эмпирически проверяя каждый свой шаг, не пытаясь представить возможные результаты.

Интеллектуальное развитие ребенка по Дж. Брунеру. Дж. Брунер не дает жесткой периодизации интеллектуального развития [20]. Он не указывает точные сроки появления стадии и выделяет переходы от одной стадии к другой. Этапы развития интеллекта не образуют у него лестницу, каждая ступень которой поднимает ребенка на новый, более высокий уровень, обесценивая предыдущий. Важны все три сферы представлений, сохраняющиеся и у взрослого человека. Богатство интеллекта определяется наличием развитых представлений – действенных, образных и символических.

Первая, возникающая у ребенка сфера представлений – *действие*. Знание о предмете младенец получает благодаря привычным, повторяющимся действиям с ним. При этом в его представлении предмет и действие слиты, предмет для ребенка становится как бы продолжением действия.

Первоначально действия неразрывно связаны с восприятием, затем эти две сферы дифференцируются, отделяются друг от друга. В переходный период ребенок устанавливает соответствие между пространственным миром образов и миром последовательных действий и позже освобождает образные представления из-под контроля со стороны действия. Возникает мир, в котором предметы не зависят от предпринимаемых с ними действий. Между 1 и 2 годами ребенок ищет предметы, спрятанные под покрывалом, и поднимает другие покрывала, стремясь увидеть, куда переместился предмет после того, как его спрятали.

Вторая сфера представлений, которой овладевает ребенок, – *образ*. В раннем детстве восприятие зависит от мель-

чайших деталей, от эгоцентрической позиции ребенка, его действий, его потребностей и аффектов, которые могут приводить к искажениям. Ребенок оказывается во власти новизны окружающей среды и яркости зрительных представлений, он сосредоточен на внешней, видимой стороне вещей.

Символ для ребенка – это главным образом слово. Символические представления сначала развиваются на образной основе. Словарный запас ребенка включает круг узких, наглядно представляемых категорий и лишь постепенно увеличивается, охватывая все более широкие «непредставимые» понятия. Речь, которую осваивает ребенок, перестраивает его непосредственный опыт. Благодаря символическим процессам дети начинают видеть мир по-другому.

Задания для самостоятельного изучения

1. Психологический анализ кризисов возрастного развития.
2. Сравнительный анализ симптомов кризисов возрастного развития.
3. Развитие личности ребенка.
4. Интеллектуальное развитие.

Контрольные вопросы

1. В чем состоит содержание возрастного кризиса?
2. Какие критерии периодизации Вы можете назвать?
3. Назовите стадии развития личности, выделенные З. Фрейдом.

7. ОТКЛОНЕНИЯ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

7.1. Отклонения в умственном развитии

Одной из важных проблем психологии развития является проблема изучения атипичного развития, отклоняющегося от норм.

Психическое развитие — это процесс, который разворачивается во времени в течение всей жизни человека. Его познание важно для осмысления потенциальных возможностей психического развития, раскрытия типичного хода индивидуального развития, составления представления о средней *норме* возрастной динамики. На этой основе можно судить о вариациях возрастной эволюции, которые зависят от различных факторов.

Временная структура индивидуального развития психики включает темп развития, его длительность и направленность. В каждом возрастном этапе для развития той или иной психической функции выделяют «норму», которая может быть соотнесена с каждым параметром временной структуры индивидуального развития.

Понятие «нормы» условно. Это понятие тестологии [2; 9; 26]. «Норма» определяется через стандартизацию теста путем предложения его большой группе лиц определенного возраста. Относительно средней нормы интерпретируются результаты каждого ребенка: находится ли он ниже или выше, насколько?

Психология развития определяет «нормы», критерии развития, дефектология — нормы умственного развития и т.д.

Исходя из «нормативного» подхода к развитию психики в каждой теории развития формулируется понятие «отклонение». Следовательно, и «норма» задается пониманием развития в данной теории. Это один аспект «условности» нормы. Второй – размытость границ нормы, ее вариативность.

Отклонения от нормы следует понимать как в позитивном, так и в негативном планах: может быть вариант опережения нормы развития и вариант отставания. В первом случае психология развития решает проблему *одаренности* и одаренных детей, во втором случае – проблему *задержек психического развития*, его дефектов (*умственной отсталости* и др.) [7; 12; 15; 18; 28; 38; 40]. Рассмотрим эти отклонения в психическом развитии.

Задержки психического развития. *Задержка психического развития – это понятие, которое говорит о замедлении его темпа психического развития.* Задержки психического развития чаще обнаруживаются при поступлении в школу и выражаются в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пересыщаемости в интеллектуальной деятельности.

Дети с задержкой психического развития достаточно сообразительны в пределах имеющихся знаний, значительно более продуктивны в использовании помощи. При этом в одних случаях на первый план будет выступать задержка развития эмоциональной сферы (различные виды инфантилизма), а нарушения в интеллектуальной сфере будут выражены не резко. В других случаях, наоборот, будет преобладать замедление развития интеллектуальной сферы.

Незрелость эмоциональной сферы и недоразвитие познавательной деятельности будут иметь и свои качественные особенности, обусловленные типом данной аномалии развития. Причина задержек психического развития – *дизонтогенез психического развития.* *Дизонтогенез – это отклонения от нормального индивидуального развития на каком-либо этапе жизни.* Обычно под дизонтогенезом подра-

зумевают нарушения, возникшие в период внутриутробного развития или в течение ранней постнатальной жизни.

В качестве причины задержки психического развития могут выступать:

– нарушения конституционального развития ребенка, из-за которых он начинает по своему физическому и психическому развитию отставать от сверстников “ так называемый гармонический инфантилизм;

– различные соматические заболевания (физически ослабленные дети);

– поражения центральной нервной системы (дети с минимальной мозговой дисфункцией). У таких детей происходит значительное снижение работоспособности, памяти и внимания, возникают проблемы с усвоением навыков чтения, письма, счета и речи, развиваются эмоциональные и личностные нарушения;

– длительные неблагоприятные условия воспитания;

Т.А. Власова и М.С. Певзнер различают две ее основные формы задержек в психическом развитии:

1) *задержку психического развития, обусловленную психическим и психофизическим инфантилизмом* (неосложненным и осложненным недоразвитием познавательной деятельности и речи, где основное место занимает недоразвитие эмоционально-волевой сферы);

2) *задержку психического развития, обусловленную длительными астеническими и церебрастеническими состояниями.*

К.С. Лебединская выделяет четыре основных варианта задержки психического развития, исходя из их происхождения:

1) *задержку психического развития конституционального происхождения;*

2) *задержку психического развития соматогенного происхождения;*

3) *задержку психического развития психогенного происхождения;*

4) *задержку психического развития церебрально-органического генеза.*

В клинико-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов задержки психического развития имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы. Так, при задержке психического развития конституционного происхождения инфантильности психики часто соответствует инфантильный тип телосложения с детской пластичностью мимики и моторики. Эмоциональная сфера этих детей как бы находится на более ранней ступени развития, соответствуя психическому складу ребенка более младшего возраста: с яркостью и живостью эмоций, преобладанием эмоциональных реакций в поведении игровых интересов, внушаемости и недостаточной самостоятельности. Эти дети неутомимы в игре, в которой проявляют много творчества и выдумки и в то же время быстро пресыщаются интеллектуальной деятельностью. Поэтому в первом классе школы у них иногда возникают трудности, связанные как с малой направленностью на длительную интеллектуальную деятельность (на занятиях они предпочитают играть), так и неумением подчиняться правилам дисциплины (Т.А. Власова, М.С. Певзнер). Эта «гармоничность» психического облика иногда нарушается в школьном и взрослом возрасте, так как незрелость эмоциональной сферы затрудняет социальную адаптацию.

При соматогенной задержке психического развития эмоциональная незрелость, указывалось, обусловлена длительными, нередко хроническими заболеваниями, пороками развития сердца и т.д. Хроническая физическая и психическая астения тормозят развитие активных форм деятельности, способствуют формированию таких черт личности, как робость, боязливость, неуверенность в их силах. Эти же свойства в значительной степени обуславливаются созданием для больного или физически ослабленного ребенка режима ограничений и запретов. Таким образом, к явлениям, обусловленным болезнью, добавляется искусственная инфантилизация, вызванная условиями гиперопеки.

Задержка психического развития психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспи-

тания. Социальный генез этой аномалии развития не исключает ее патологического характера. Как известно, при раннем возникновении и длительном действии психотравмирующего фактора могут возникнуть стойкие сдвиги нервно-психической сферы ребенка, обуславливающие патологическое развитие его личности.

Задержка психического развития церебрально-органического происхождения требует специальных мер психолого-педагогической коррекции. Причины церебрально-органических форм задержки психического развития – патология беременности и родов, инфекции, интоксикации, травмы нервной системы в первые годы жизни. Церебрально-органическая недостаточность определяет психологическую структуру самой задержки психического развития в отношении незрелости как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности. Эмоционально-волевая незрелость представлена в виде так называемого органического инфантилизма. При органическом инфантилизме эмоции характеризуются отсутствием живости и яркости, определенной примитивностью. Грубая внушаемость отражает органический дефект критики. При явном преобладании игровых интересов над учебными и в игре выступают однообразие, отсутствие творчества и слабость воображения (И.Ф. Марковская).

При рождении выявить у детей задержку психического развития невозможно. Чаще всего у них нет пороков в физическом облике. Да и родители всегда высоко оценивают способности своего ребенка, порой не замечая важного – отставания в развитии. Первые тревоги у родителей в отношении развития детей обычно возникают, когда ребенок пошел в детский сад, в школу, и когда воспитатели, учителя отмечают, что он не усваивает учебный материал. Но иногда некоторые родители считают, что с педагогической работой можно подождать, что ребенок с возрастом самостоятельно научится правильно говорить, играть, общаться со сверстниками.

Необходимо четко понимать, что *дети, имеющие временную задержку в развитии, ни в коей мере не относятся к ум-*

ственно отсталым детям, поскольку хорошо воспринимают предлагаемую помощь, сознательно выполняют поставленные перед ними задачи и правильно оперируют теми понятиями, которые они имеют. При своевременной коррекции большинство из них хорошо продвигаются и постепенно выравниваются.

Умственная отсталость. Нарушение общего психического и интеллектуального развития, которое обусловлено недостаточностью центральной нервной системы и имеющее стойкий, необратимый характер называется умственной отсталостью.

Умственная отсталость — это не просто «малое количество ума», это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. При *умственной отсталости* страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие.

Признаками *умственной отсталости* считают позднее формирование навыков, неспособность к абстрактному мышлению, эмоциональный инфантилизм.

Причиной *умственной отсталости* могут быть самые различные факторы (генетические, инфекционные, интоксикационные, иммунные, травматические), действовавшие до рождения или в первые 2-3 года жизни. В течение жизни *умственная отсталость* не прогрессирует, однако навыки, присущие здоровым детям, складываются позже или не формируются совсем.

При *умственной отсталости* испытывается меньшая потребность в познании. *Умственная отсталость* проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей. Отмечается недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех — слезами и т.п. Переживания их неглубокие, поверхностные. В некоторых случаях при *умственной отсталости* эмоциональные реакции не адекватны источнику. Имеют место случаи то по-

вышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада.

Наиболее распространенной формой *умственной отсталости* является *олигофрения*. Выделяются две ее основные группы:

- олигофрения, *обусловленная генетическими нарушениями*;
- олигофрения, *обусловленная внешними факторами*: инфекциями, травмами, алкогольной интоксикацией матери, радиоактивным и рентгеновским облучением половых клеток родителей и плода.

Имеют также значение заболевания эндокринной и сердечно-сосудистой системы во время беременности, несовместимость крови матери и плода.

Для клинко-психологической структуры олигофрении характерны два основных признака: тотальность и иерархичность. Тотальность проявляется в недоразвитии всех нервно-психических процессов и в определенной мере даже соматических функций, начиная от врожденной несформированности внутренних органов (пороков сердца, других систем), недоразвития роста, костной и мышечной ткани, сенсорики, моторики, эмоций и кончая высшими психическими функциями, такими как речь и мышление, несформированностью личности в целом.

Недоразвитие высших форм познавательной деятельности вторично задерживает развитие других психических функций. Поэтому степень их недоразвития обычно соответствует тяжести интеллектуального дефекта. Большая сохранность одних психических функций по сравнению с другими создает условия для адресных форм психолого-педагогической коррекции. Так, при первично низком уровне развития моторных навыков обучение позволяет достигнуть значительного прогресса даже у детей с выраженной формой олигофрении. В эмоциональной сфере при недоразвитии высших форм остаются относительно сохранными «симпатические» эмоции: сочувствия, переживания, стыда, обиды и т.д. Этот момент имеет большое значение в воспитании умственно отсталых детей.

По степени выраженности интеллектуального дефекта олигофрения делится на три группы:

1. *Идиотия* – наиболее тяжелая форма умственной отсталости. Активная речь сводится к воспроизведению отдельных, часто искаженных слов, ее понимание грубо нарушено. Недоразвитие моторики проявляется в замедленности движений, нарушении их координации, в локомоторной сфере наблюдается расстройство навыков стояния и ходьбы. Эмоции крайне примитивны, состояние удовольствия и неудовольствия зависит от степени удовлетворения инстинктивных потребностей. Больные беспомощны, нуждаются в надзоре и уходе. Встречаются и более легкие случаи. Однако, поскольку темп психического развития чрезвычайно замедлен, возможности больных крайне ограничены;

2. *Имбицильность* – выраженное психическое недоразвитие. Речь больных детей более развита, чем при идиотии. Словарный запас достигает 200 – 300 слов. Развитие моторики задержано, но больные способны к обучению элементарным операциям. Хорошая механическая память является определенной опорой при обучении элементам чтения, счета, письма. При низком развитии интеллекта элементарные эмоциональные реакции относительно развиты. Не обладая инициативой, больные легко теряются в незнакомой обстановке и нуждаются в постоянной опеке и надзоре;

3. *Дебильность* – легкое психическое недоразвитие. Это наиболее распространенная форма умственной отсталости. При дебильности больные способны к обучению по специальной программе элементарным навыкам чтения, письма, счета, однако обнаруживают явную недостаточность абстрактного мышления, преобладание конкретных ассоциаций. Более выражены характерологические особенности больных, отмечается довольно развитое личностное самосознание и эмоциональное отношение к окружающему. Возможны социальная адаптация, профессиональное обучение. В то же время необходимо учитывать их повышенную внушаемость, подражательность, что в ряде случаев способствует асоциальному поведению.

Хотя *умственная отсталость* рассматривается как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции. Трудность определения умственной отсталости заключается в том, что, в отличие от других аномалий (глухота, слепота), для *умственной отсталости* нет абсолютно объективного критерия, такой шкалы, по которой ее можно было бы измерить.

Одаренность. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. В психологической литературе, посвященной проблемам детской одаренности, чаще всего выделяют несколько категорий детей, которых обычно и называют одаренными:

– дети с высокими показателями по специальным тестам интеллекта (*интеллектуальная одаренность*);

– дети с высоким уровнем творческих способностей (*творческая одаренность*);

– дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности (юные музыканты, художники, математики, шахматисты и др.); эту категорию детей чаще называют *талантливыми*;

– дети, хорошо обучающиеся в школе (*академическая одаренность*).

Рассмотрим психологические особенности одаренных детей [20].

Особенности познавательного развития. Одной из первых характеристик, отличающих одаренного человека, традиционно считают любознательность. Любознательность, проявившись довольно рано, на всех возрастных этапах продолжает оставаться важнейшей отличительной чертой талантливого человека. Становление любознательности возможно лишь благодаря еще одной важной особенности, отмеченной в ряде исследований. Речь идет об эмоциях. Эмоции, как известно, индикатор наличия потребностей и степени их удовлетворения. Проявления любознательности тесно связаны с действием центра положительных эмо-

ций. Одаренным детям в большей степени, чем их «нормальным» сверстникам, свойственно стремление к познанию, исследованию окружающего мира. Одаренный ребенок не терпит ограничений на свои исследования, и это свойство, проявившись довольно рано, на всех возрастных этапах продолжает оставаться его важнейшей отличительной чертой.

Одно из важнейших качеств одаренного ребенка – способность удивляться и видеть проблемы и противоречия, в особенности там, где другим все представляется ясным и понятным.

Одаренных детей с детства отличает то, что они не боятся дивергентных задач. Так условно называются задачи, имеющие не один, а множество правильных ответов. Люди, не склонные к творчеству, исследовательскому поведению, предпочитают задачи, имеющие ясные алгоритмы решения и один-единственный правильный ответ. Ситуации неопределенности, с неизбежностью возникающие при решении дивергентных задач, их раздражают и даже пугают.

Способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, банальных, обычно называют оригинальностью мышления. Проявляется эта особенность в мышлении и поведении ребенка, в общении со сверстниками и взрослыми, во всех видах деятельности. Оригинальность (либо ее отсутствие) ярко выражается в характере и тематике самостоятельных рисунков, сочинении историй, конструировании и других продуктах детской деятельности.

Способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить (в мышлении и поведении) от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию, называют гибкостью мышления. Высокий уровень гибкости мышления характерен для одаренных детей.

Для одаренного человека характерно большое количество идей как реакция на проблемную ситуацию. Одаренный ребенок способен значительно продуктивнее, чем его

«нормальные» сверстники, воспринимать связи и отношения между явлениями, предметами, событиями и даже концепциями. Эти связи в силу наличия данной и выше описанных способностей могут быть нетрадиционными и непривычными, что, как известно, и составляет основу творчества. Творчески одаренным людям в значительно большей степени, чем обычным, свойственна способность к прогнозированию. Это редкое качество, включающее в себя воображение, интуицию, способность к глубокому анализу. Для основной массы людей характерен так называемый презентизм мышления — они не могут представить себе будущее и прошлое качественно отличным от настоящего. Способность к прогнозированию в значительной степени зависит от степени развития вышеописанных характеристик личности, таких как: склонность к задачам дивергентного типа, гибкость мышления, легкость генерирования идей, легкость ассоциирования. Интегральный характер данного личностного свойства позволяет считать его одним из основных признаков одаренности.

Для одаренного ребенка характерна повышенная концентрация внимания. Выражается это, во-первых, высокой степенью погруженности в задачу; во-вторых, возможностью успешной настройки внимания даже при наличии помех на восприятие информации, относящейся к выбранной цели. Отсюда такая отличительная черта одаренного ребенка, как склонность к сложным и сравнительно долгосрочным заданиям. Это качество проявляется у одаренных детей довольно рано. Многие исследователи склонны считать его важнейшим индикатором одаренности: в нем находит выражение уже отмеченное ранее единство мотивации, непосредственно связанной с содержанием деятельности, и творческих умений ребенка.

Все специалисты среди качеств, характерных для категории одаренных детей, обязательно отмечают феноменальную память. Синтез способностей к запоминанию и качеств, отмеченных выше, порождает часто замечаемое у одаренных детей стремление к классификации, системати-

зации информации, опыта, идей. На практике это нередко выражено в склонности к коллекционированию.

Оценочная функция как интегральный, структурный элемент одаренности рассматривается многими специалистами. Способность к оценке – производная критического мышления. Она предполагает возможность оценки продуктов собственной деятельности, а также понимание как собственных мыслей и поступков, так и действий, мыслей и поступков других людей.

Уже в детстве об уровне творческой одаренности можно судить по интересам и склонностям человека. У одаренных детей они часто очень широки и при этом устойчивы и осознанны. Это проявляется в особом упорстве в достижении цели.

Другое свойство, характерное для значительной части одаренных детей, – «широта интересов. Им многое удается, многое по душе и потому им хочется попробовать себя в самых разных сферах. Нередко обилие увлечений приводит к нерациональной с точки зрения прагматичных взрослых трате сил.

Особенности психосоциального развития. Творчески одаренных людей отличают некоторые черты личности и способы взаимоотношений с окружающими. Например, перфекционизм (от англ. *perfect* – «совершенный») – это стремление делать все наилучшим образом, стремление к совершенству даже в малозначительных делах. Это качество проявляется уже в раннем возрасте, когда ребенок не удовлетворяется результатом, пока не достигает максимального для себя уровня (интеллектуального, эстетического, нравственного). Он готов переписывать сочинение из-за одной пометки, заново собирать сложную модель, если ему пришло в голову, как ее можно усовершенствовать, и т.п.

Для одаренных детей характерна самостоятельность. Самостоятельность как личностное свойство предполагает: во-первых, независимость суждений и действий, способность самому, без посторонней помощи и подсказки, реализовывать важные решения; во-вторых, ответственность за свои

поступки и их последствия; в-третьих, внутреннюю уверенность в том, что такое поведение возможно и правильно.

Самостоятельность базируется в первую очередь на способности к оценке, умении регулировать собственное поведение и эмоции, на социальной автономности, смелости и склонности брать на себя ответственность. Люди, склонные к самостоятельности, отличаются большей избирательностью и интеллектуальностью.

Социальная автономность очень близка самостоятельности и нередко приводит к трудностям во взаимоотношениях. Учителя, родители, сверстники нередко бывают нетерпимы к самостоятельной позиции творчески одаренного ребенка. Чем ниже уровень развития окружающих, тем менее тактичны и внимательны они к ребенку, тем чаще могут прибегать к насилию. С социальной автономностью связана и отмечаемая многими исследователями неприязнь творчески одаренных детей к традиционному обучению. Они редко бывают отличниками, а порой и вовсе не считаются хорошими учениками. Занятия в традиционном стиле, ориентированные на простое воспроизводство полученных от учителя сведений, кажутся им скучными и неинтересными. А к их исследовательским порывам наше образование, как правило, не готово. Результатом во многих случаях становится скрытый или явный конфликт с педагогами.

Многие исследователи отмечают у одаренных детей высокую степень выраженности эгоцентризма. Эгоцентризм, как всякое сложное личностное свойство, нельзя рассматривать упрощенно, одномерно. При внимательном, глубоком изучении выявляется, что в одних сферах он проявляется у одаренного ребенка ярче, чем у «нормального», в других, наоборот, выражен меньше. Проявляемый в познавательной сфере эгоцентризм обычно так и именуется — «познавательный». Этот вид эгоцентризма наиболее характерен для одаренных детей как дошкольного, так и младшего школьного возрастов. Одаренные дети практически неспособны понять, как то, что просто и понятно им, не могут постичь окружающие. Данный вид эгоцентризма от-

личается устойчивостью и в значительной мере сохраняется в дальнейшем. Эгоцентризм, проявляющийся у одаренного ребенка, не следует относить к числу негативных качеств. Он практически не имеет ничего общего с эгоизмом и реально проявляется только в познавательной сфере. Где опять-таки одаренный ребенок думает об окружающих лучше, чем они есть на самом деле. Эгоцентризм в данном случае — особенность возрастного развития. Он преодолевается со временем.

В общении со сверстниками (неодаренными детьми) одаренный ребенок довольно часто берет на себя роль руководителя и организатора групповых игр и дел. Основываясь на подобном наблюдении, многие исследователи выделяют в качестве одной из важных черт одаренных детей — склонность командовать другими детьми.

Основная причина склонности одаренного ребенка к командованию сверстниками — его интеллектуальное превосходство над ними, гибкость и беглость его мышления. Он лучше других представляет себе наиболее эффективный характер развития игровых действий, прогнозирует возможные ошибки и несоответствия игрового поведения и, предупреждая их, берет на себя роль лидера.

Особенности эмоционального развития. В качестве одной из основных особенностей развития эмоциональной сферы одаренного ребенка большинство исследователей отмечают повышенную уязвимость. Источником ее является также отмечаемая сверхчувствительность, уходящая корнями в особенности интеллектуального развития. Способность улавливать причинно-следственные связи, сочетающаяся с опережением в количестве и силе восприятия окружающих явлений и событий, рождает более глубокое и тонкое их понимание. Одаренные дети не только больше видят, тоньше чувствуют, они способны следить за несколькими явлениями сразу, тонко подмечая их сходство и различие. Способность улавливать то, что осталось незамеченным другими, сочетаясь со свойственным им эгоцентризмом, приводит к тому, что они все принимают на свой счет. Поэтому внеш-

не нейтральные замечания, реплики, действия могут оказывать сильное воздействие на одаренного ребенка, в то время как его «нормальные» сверстники относятся к ним равнодушно.

Повышенная эмоциональная чувствительность вполне может рассматриваться как результат более высокого развития исследовательских способностей [20].

Актуальная и потенциальная, ранняя и поздняя одаренность. Специалисты рассматривают детскую одаренность еще в одном аспекте – насколько она в данное время проявлена ребенком. Проявленную, очевидную одаренность, т.е. замеченную психологами, педагогами, родителями, называют «актуальной». И напротив, одаренность, которая не сразу заметна, не очевидна для окружающих, называют «потенциальной». Довольно часто одаренные дети становятся выдающимися взрослыми, но не всегда. И наоборот, не менее часто дети, не проявившие себя в детстве, достигали выдающихся результатов в зрелом возрасте. Нередко выдающийся умственный потенциал, как свидетельствуют биографии многих известных людей, долгое время остается незамеченным окружающими. Естественно, что в каждом случае причины, по которым одаренность оставалась незамеченной, различны. Факт существования актуальной и потенциальной одаренности делает особенно важной другую проблему, проблему прогнозирования развития [38; 40].

7.2. Развитие личности в условиях депривации

Депривация – термин, который используется в достаточно широком спектре значений как в биологических, так и социальных науках (и, разумеется, в психологии развития, изучающей, в частности, сочетание биологического и социального в человеке) [6; 8; 12; 24; 28].

Этот термин происходит от латинского слова *deprivatio* (потеря, лишение). Он появился в позднем Средневековье, поначалу – в церковном обиходе, и означал лишение духовного лица бенефиция (доходной должности).

Слово «депривация» постепенно проникло во многие европейские языки и сейчас достаточно широко использу-

ется в повседневной речи. Например, английский глагол «to deprive» означает лишить, отнять, отобрать, причем с сильным негативным акцентом — когда имеют в виду не просто забрать, а лишить чего-то важного, ценного, необходимого.

В науке данный термин начал использоваться в первой половине XX в. в своем самом непосредственном, буквальном смысле — в рамках физиологических исследований, связанных с лишением организма возможности удовлетворить те или иные жизненные нужды.

Термином «*пищевая депривация*» обозначалось принудительное голодание, «*двигательная депривация*» — лишение возможности двигаться и т.п.

Для психологии самым важным (хотя и вполне предсказуемым) выводом из этих исследований явилось заключение о том, что депривация витальных потребностей вызывает не только физический, но и психологический дискомфорт.

Особую область исследований составили опыты, связанные с *депривацией сна*. Проведенные на людях, эти опыты продемонстрировали, что принудительное сокращение сна по сравнению с необходимой для данного человека нормой вызывает особые состояния сознания — снижение рационального, волевого контроля за своими мыслительными процессами, утрата критичности по отношению к воспринимаемым внешним стимулам и даже возникновение галлюцинаций (зрительных, слуховых и др.).

К чему может привести сведение к минимуму чувственного опыта (*сенсорная депривация*)? Ответ на этот вопрос был дан в середине XX в. учеными из американского университета Мак-Гилла. Исследователи предлагали добровольцам пробыть как можно дольше в специальной камере, где они были максимально ограждены от внешних раздражителей. Испытуемые находились в лежачем положении в небольшом замкнутом помещении; все звуки покрывались монотонным гулом мотора кондиционера; руки испытуемых были вставлены в картонные муфты, а затемненные

очки пропускали только слабый рассеянный свет. Ученых поразил тот факт, что большинство испытуемых оказались неспособны выдержать такие условия дольше 3 дней. Сознание, лишённое привычной внешней стимуляции, вынуждено было обратиться «внутри», а оттуда начинали всплывать самые причудливые, невероятные образы и псевдоощущения, которые нельзя было определить иначе как галлюцинации. Сами испытуемые пугались этих переживаний и требовали прекратить эксперимент. На основании этого опыта был сделан вывод о чрезвычайной важности внешней сенсорной стимуляции для нормального функционирования сознания. По мнению ученых, полученные данные указывали на то, что сенсорная депривация – «верный путь к деградации мыслительных процессов и самой личности».

В психологии *депривация понимается как состояние, при котором люди испытывают недостаточное удовлетворение своих потребностей*. Используются понятия абсолютной и относительной депривации.

Абсолютная депривация – невозможность для индивида или социальной группы удовлетворять свои базовые потребности из-за отсутствия доступа к основным материальным благам и социальным ресурсам: продуктам питания, жилищу, медицине, образованию и т.д.

Относительная депривация представляет собой субъективно воспринимаемое и болезненно переживаемое несоответствие «ценностных ожиданий» (блага и условия жизни, которые, как полагают люди, они заслуживают по справедливости) и «ценностных возможностей» (блага и условия жизни, которые люди, как опять же им представляется, могут получить в реальности).

В психологии развития *депривация понимается как недостаток сенсорных и социальных стимулов, приводящий на определенных этапах онтогенеза к замедлению и искажению эмоционального и интеллектуального развития ребенка*. Данный феномен был описан еще Я.А. Коменским, позднее – Ж. Итаром (воспитателем «дикого мальчика из Авейрона»),

в XX в. – А. Гезеллом, анализировавшим современные попытки воспитания детей в силу экстремальных обстоятельств, долгое время оторванных от социума. Всемирную известность приобрели проведенные в 40-х гг. XX в. исследования детей в неблагоприятных условиях интернатных учреждений (Дж. Боулби, Р. Спиз); эффект замедления и искажения их развития получил название госпитализма. Выделяют следующие виды депривации:

– *стимульная депривация*, или сенсорная, которая возникает в ситуации пониженного количества стимулов или ограничения их изменчивости и модальности;

– *когнитивная депривация* (депривация значений), возникающая в ситуации излишней изменчивости и хаотичности структуры внешнего мира, без четкого упорядочивания и смысла, что не дает возможности ребенку понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне;

– *социальная депривация* (депривация идентичности) возникает в случае ограничения возможности усвоения автономной социальной роли.

Обобщению многочисленных эмпирических данных, касающихся проблемы депривации в указанном смысле, посвящена обстоятельная монография чешских авторов Й. Лангмейера и З. Матейчека «Психическая депривация в детском возрасте» [28]. В ней авторы выделяют важнейшие потребности развивающегося ребенка и соответственно “формы депривации при ограничении возможности удовлетворять эти потребности.

Согласно Й. Лангмейеру и З. Матейчеку, для полноценного развития ребенка необходимы:

– многообразные стимулы разной модальности (зрительные, слуховые и пр.), их недостаток вызывает стимульную (сенсорную) депривацию;

– удовлетворительные условия для учения и приобретения различных навыков; хаотичная структура внешней среды, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне, вызывает когнитивную депривацию;

– социальные контакты (со взрослыми, прежде всего с матерью), обеспечивающие формирование личности, их недостаток ведет к эмоциональной депривации;

– возможность осуществления общественной самореализации посредством усвоения социальных ролей, приобщения к общественным целям и ценностям; ограничение этой возможности вызывает социальную депривацию.

Наиболее исследован в этом отношении вопрос влияния семьи или ее отсутствия на развитие ребенка. Мы остановимся на характеристике *неблагоприятных (экстремальных) условий* воспитания ребенка, которые можно назвать депривационными.

По определению чешских ученых Й. Лангмейера и З. Матейчека (1984), *депривационная ситуация – это такая жизненная ситуация ребенка, когда отсутствует возможность удовлетворения важных психических потребностей*. Результатом пребывания ребенка в подобной ситуации является переживание им *психической депривации*, которая может послужить основой возникновения нарушений поведения и развития. Единая теория депривации в науке еще не сложилась, но наиболее признанным определением психической депривации считается следующее.

Психическая депривация – это психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени (Й. Лангмейер и З. Матейчек).

Чаще всего в качестве наиболее патогенной ситуации называют недостаточное удовлетворение аффективных потребностей человека. Это так называемая *эмоциональная депривация*, когда у растущего ребенка отсутствует возможность установления интимно-эмоционального отношения с каким-либо лицом или происходит разрыв ранее сложившейся эмоциональной связи.

Влияние депривации на психическое развитие ребенка в отечественной психологии развития активно изучается в

научных школах М.И. Лисиной и В.С. Мухиной. Исследования построены на сравнении психического развития детей из семей и детского дома [28]. Ситуация воспитания в условиях детского дома и интерната наиболее наглядно демонстрирует отрицательные последствия испытанной детьми депривации. Но депривация не ограничена учреждениями интернатного типа и касается семей и других областей общественной жизни (детский сад, школа и т.п.), поэтому важно знать, при каких условиях она наступает. Эти условия можно разделить на две группы:

1. Обстоятельства, когда по внешним причинам в семье царит совершенный недостаток социально-эмоциональных стимулов, которые необходимы для здорового развития ребенка (например, неполная семья; если родители большую часть времени находятся вне дома; низкий экономический и культурный уровень семьи и т.п.).

2. Обстоятельства, при которых объективно стимулы имеются, но для ребенка они недоступны, так как в отношениях с воспитывающими его взрослыми образовался внутренний психологический барьер. Нередко это бывает в семьях экономически и культурно благополучных, но эмоционально безразличных.

Результатом перенесенной депривации, особенно в ранние годы, является *госпитализм*. Иногда термин «госпитализм» используется как синоним термина «депривация». При этом ученые чаще ограничиваются описанием условий, при которых происходят лишения. Есть и описания последствий в развитии психики. Остановимся на таком определении госпитализма: глубокая психическая и физическая отсталость, возникающая в первые годы жизни в результате «дефицита» воспитания (Р.А. Спиц, Дж. Боулби).

Другим последствием перенесенной депривации может быть отставание, задержка в психическом развитии (ЗПР).

В этой связи учеными решается вопрос, обратим ли эффект депривации; разрабатываются и апробируются программы коррекции депривированных детей; консультируются чиновники государственных учреждений по вопросам

организации жизни детей, лишенных родительского попечительства.

Современный мир сталкивается все чаще с негативным поведением людей, выросших в депривационных условиях. Смертники-террористы – это люди, перенесшие депривацию, их поведение отличает отчужденность от других людей, враждебное отношение к ним, отсутствие жалости и мягкости [13].

Задания для самостоятельного изучения

1. Основные причины задержек в психическом развитии.
2. Степени умственной отсталости

Контрольные вопросы

1. Назовите отклонения в психическом развитии.
2. Дайте определение депривации.
3. К каким нарушениям в развитии личности приводит депривация?

8. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В РАЗЛИЧНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ

8.1. Психическое развитие в младенчестве

Первый год жизни ребенка делят на два периода: *новорожденность* (от рождения до 2-3 месяцев) и *младенчество* (от 2-3 месяцев до 1 года).

После рождения ребенок вступает в период *новорожденности*. У новорожденного отмечается преобладание врожденных форм поведения. Лишь с 2-3-месячного возраста у него постепенно развиваются системы социальных и предметных контактов. Появление этих форм взаимодействия с окружающим миром и знаменует *младенческий период*.

Новорожденный. Сразу после рождения ребенок попадает в новую среду с пониженной температурой. Меняются типы его дыхания и питания. От существования в утробе матери он переходит к новым условиям со значительным количеством раздражителей. Все это является для новорожденного стрессом.

Безусловные рефлексы. Период новорожденности — это единственный этап жизни человека, когда отмечаются лишь врожденные, инстинктивные формы поведения. Эти формы поведения направлены на удовлетворение органических потребностей, обеспечивающих его выживание.

Все безусловные рефлексы и автоматизмы, которые имеются у ребенка при рождении, можно разделить на четыре основные группы:

1) *рефлексы, которые обеспечивают важнейшие потребности организма*: сосательный, оборонительный, ориентиро-

вочный и специальные двигательные — хватательный, опорный и переступания;

2) *защитные рефлексы*: сильные раздражения кожи вызывают отдергивание конечности, мелькание перед глазами и увеличение яркости света приводят к сужению зрачка;

3) *ориентировочно-пищевые рефлексы*: прикосновение к губам и щекам голодного ребенка вызывает реакцию поиска;

4) *атавистические рефлексы*: цеплятельный, отталкивания (ползания), плавания (новорожденный с первых минут жизни свободно передвигается в воде).

По сравнению с другими живыми существами для человека при рождении характерна относительная бедность врожденных форм поведения. Это выступает не как слабость, а сила, так как имеются большие возможности для освоения ребенком другого типа поведения, которое появляется на основе научения.

Безусловные рефлексы обеспечивают выживание. В дальнейшем они вливаются составными элементами в другие, более сложные формы поведения. Лишь на базе атавистических рефлексов у ребенка ничего не развивается. Так, цеплятельный рефлекс (сжимание ручки на раздражение ладони) пропадает раньше, чем зарождается хватание (сжимание ручки на раздражение пальцев). Рефлекс ползания (при упоре на подошвы) также не развивается и не служит для передвижения. Ползание возникнет позднее с движений руками, а не отталкивания ногами. Обычно все атавистические рефлексы угасают в первые три месяца жизни.

К концу первого месяца жизни у ребенка возникают первые *условные рефлексы*, например на позу кормления. Как только ребенок оказывается в определенном положении (на коленях у матери, а не на руках), у него появляются сосательные движения.

Психическая жизнь новорожденного. У новорожденного есть ощущения всех модальностей, а также элементарные формы восприятия, памяти. Они делают допустимым дальней-

шее познавательное и интеллектуальное развитие. Все же ощущения новорожденного являются недифференцированными и связаны с эмоциями.

Значимые события в психической жизни новорожденного – появление *слухового* и *зрительного сосредоточения*. На 2-3-й неделе возникает слуховое сосредоточение. Резкий звук порождает прекращение движений новорожденного. Ребенок замирает и замолкает. На 3-4-й неделе подобная реакция возникает на голос человека. Новорожденный не только сосредотачивается на звуке, но и поворачивает голову в сторону его источника. Зрительное сосредоточение возникает на 3-5-й неделе. Новорожденный замирает и недолго задерживает взгляд на ярком предмете. У него появляется избирательная реакция на предметы и человека. Вначале эти реакции зависят от задачи жизнеобеспечения. Однако потом они делаются более разнообразными. Во время *зрительного и слухового сосредоточения* совершается торможение хаотических и импульсивных движений. Это делается возможным благодаря созреванию мозга. Но если ребенок не получает достаточного количества внешних впечатлений (*сенсорная депривация*), то происходит задержка его психического развития.

Новорожденный в первые недели жизни проводит все время во сне или состоянии дремоты. Постепенно из данного дремотного состояния выделяются короткие периоды бодрствования. Активный характер бодрствованию придают слуховое и зрительное сосредоточение.

С первых моментов жизни у новорожденного появляются отрицательные эмоции, которые связаны с необходимостью удовлетворения элементарных потребностей (пища, тепло). Лишь в конце первого – начале второго месяца жизни у него появляются положительные эмоции в ответ на ласковые слова, улыбку взрослого и при сосредоточении на яркой игрушке. Удовлетворение органических потребностей лишь снимает отрицательные эмоции, но не порождает положительные.

В начале второго месяца жизни ребенок начинает реагировать на взрослого человека, а затем уже и на физические

объекты в виде отдельных поведенческих реакций (сосредоточения, замирания), улыбки или гуления. На третьем месяце жизни эта реакция становится комплексной и основной формой поведения. Эта реакция называется «*комплексом оживления*»: ребенок сосредотачивает взгляд на человеке и оживленно двигает ручками и ножками, издает радостные звуки. Это сообщает о появлении у ребенка первой его социальной потребности — потребности эмоционального общения со взрослыми. Возникновение «комплекса оживления» рассматривается как условная граница между новорожденностью и младенчеством.

Ведущее значение для психического развития ребенка имеют общение с людьми и новые впечатления.

Если ребенок в первые месяцы жизни получает от взрослого достаточно внимания, то его психическое развитие происходит быстрее. Во время бодрствования он активно улыбается, рано начинает гулить, «комплекс оживления» появляется своевременно.

Отсутствие эмоциональных контактов со взрослыми даже у здорового и ухоженного ребенка (*эмоциональная депривация*) приводит к задержке появления «комплекса оживления», а также задержке двигательного, умственного и даже физического развития. Такое отставание возможно при длительном нахождении ребенка в больнице без матери («*госпитализм*»), недостаточном внимании к нему в семьях.

Младенчество. Появление «комплекса оживления» у новорожденного свидетельствует о переходе его на новую ступень развития — младенчество. Младенец, как и новорожденный, всецело зависит от взрослого как в удовлетворении органических потребностей, так и в получении разнообразных сенсорных впечатлений. Психические процессы у него формируются под решающим влиянием условий жизни на основе подражания. В младенчестве начинают формироваться и развиваются функциональные системы социальных и предметных контактов ребенка.

Особенности общения со взрослыми. С 4-5 месяцев общение младенца со взрослыми делается избирательным. Младенец отличает «своих» от «чужих».

При правильном воспитании на смену непосредственному (непосредственно-эмоциональному) общению ребенка со взрослым приходит общение по поводу предметов, игрушек. Это становится самым важным в совместной деятельности ребенка и взрослого.

Потребность в общении у младенца формируется под влиянием двух условий:

1) нужды в уходе и заботе — ребенку после рождения нужно постоянное удовлетворение органических потребностей, и он научается с помощью плача и различных движений, которые обращены к конкретному взрослому человеку, получать все необходимое для устранения физического дискомфорта (голода, боли и т.п.);

2) поведения взрослого, обращенного к ребенку. Взрослый обращается к ребенку и вовлекает его в общение, — разговаривает, ждет ответа.

Основными средствами общения со стороны ребенка выступают экспрессивные действия — улыбка, двигательные реакции. Взрослый оценивает их, что-то поощряет или, наоборот, обучает.

Возрастающая потребность в общении постепенно вступает в противоречие с выразительными возможностями ребенка. Это приводит ребенка вначале к пониманию речи, а затем и овладению ею.

Усвоение речи. С первых месяцев жизни у ребенка проявляется интерес к человеческой речи. Основой для ее усвоения является потребность в общении. Новорожденный прислушивается, когда с ним говорят. В возрасте около 1 месяца он обычно начинает произносить какие-либо простые звуки («а-а», «у-у», «э-э»). Приблизительно в 2-4 месяца у него появляется *гукание* (произношение простых слогов), потом в 4-6 месяцев *гуление* (повторение простых слогов). Во втором полугодии возникает лепет, а в 9-10 месяцев в его речи можно зафиксировать *первые слова*. В 4 месяца ребенок замечает *интонации* в голосе взрослых. Интонации в голосе ребенка появляются с 7 месяцев.

С середины младенческого возраста ребенок начинает понимать некоторые слова. Взрослые оказывают ему в этом

помощь, когда задают вопрос: «Где то-то?» и немедленно показывают необходимый предмет.

К концу первого года жизни у ребенка возникает начальная форма понимания речи. Он начинает постигать связь между самим предметом и его названием.

С 10 месяцев в ответ на название взрослыми какого-нибудь предмета младенец берет его и протягивает взрослому. Это указывает на появление, наравне с эмоционально-жестовым общением, новой формы общения – предметного общения. Данная форма общения чрезвычайно значима, так как на ее основе возникает возможность совместной предметной деятельности со взрослыми. В процессе этой деятельности у ребенка формируются умения, навыки, приобретаются знания.

К концу младенческого возраста ребенок правильно понимает в среднем 10-20 слов и реагирует на них.

Развитие движений. В течение первого года жизни ребенок активно овладевает движениями. Он учится держать голову, садиться, ползать, передвигаться на четвереньках, принимать вертикальное положение, брать предмет и манипулировать им (бросать, стучать, размахивать). Это прогрессивные движения.

Но у ребенка могут возникнуть и «тупиковые» движения, которые тормозят его развитие: сосание пальцев, рассматривание рук, поднесение их к лицу, ощупывание рук, раскачивание на четвереньках.

Прогрессивные движения позволяют узнать новое, а тупиковые изолируют от внешнего мира. Прогрессивные движения формируются лишь при помощи взрослых. Отсутствие внимания к ребенку содействует возникновению и укреплению тупиковых движений.

Как правило, в 3-4 месяца ребенок тянется рукой за предметами, сидит с поддержкой. В 5 месяцев захватывает рукой неподвижные предметы. К концу 6-го месяца появляется ползание, а в 7 месяцев он начинает сидеть без поддержки и в 8 месяцев самостоятельно присаживается. В возрасте 9 месяцев младенец уже стоит с поддержкой, а в

10 месяцев начинает стоять без поддержки. В 11 месяцев ребенок может ходить с поддержкой, а в 12-13 месяцев ходит самостоятельно.

Во втором полугодии у ребенка появляется противопоставление большого пальца всем остальным. Младенец начинает не только захватывать, но и манипулировать предметами (укладывать, нанизывать, открывать). Манипуляции, изначально направленные на предмет, постепенно становятся направленными на результат действия.

Ориентировка в пространстве. В изучении окружающего пространства значимая роль принадлежит согласованным движениям рук и глаз — образ видимого предмета начинает активно управлять движениями рук и регулировать их. Возникает *сенсомоторная координация*. Глаз как бы «обучает» руку, и ее движения становятся более точными и совершенными.

В 3-4 месяца ребенок лишь следит взглядом за предметами, может хорошо различать цвета и форму, реагирует на новое. В 6 месяцев он еще не может определять расстояние и одинаково тянется к близко и далеко расположенному предмету. Движения руки по направлению к малодоступному предмету понемногу превращаются в указательный жест, который адресован взрослому.

В первом полугодии младенец узнает показанные ему предметы, а во втором полугодии он показывает возможность восстановления предмета по памяти. Если спросить его о месторасположении знакомого ему предмета, то ребенок активно начинает его разыскивать поворотами глаз, головы и туловища. Значит, в этом возрасте идет активное формирование представлений — основы для элементарных форм мышления.

Эмоциональное развитие младенца. Эмоциональное развитие младенца непосредственно зависит от общения с близкими взрослыми.

В 3-4 месяца у младенца возникают многообразные эмоциональные состояния: удивление, тревожность, расслабление.

Следом за появлением комплекса оживления ребенок доброжелательно реагирует на любого взрослого человека. Однако после 3-4 месяцев он начинает немного беспокоиться при виде неизвестных ему людей.

Это беспокойство усиливается при виде незнакомца в 7-8 месяцев. В этот же период зарождается и страх расставания с мамой или другим близким человеком.

Кризис 1 года. *Кризисом 1 года называют переходный период между младенчеством и ранним детством.* Он связан со всплеском самостоятельности ребенка, становлением ходьбы и речи, появлением у него аффективных реакций. Аффективные вспышки у ребенка появляются, когда взрослые не понимают его желаний, слов или жестов, а также если взрослые не исполняют того, что он хочет. Особенно остро ребенок реагирует на запреты, слова «нельзя» и «нет». Дети в аффекте могут пронзительно кричать, падать на пол, стучать руками и ногами. Возникновение сильных аффектов у ребенка, как правило, связано с избыточными запретами на самостоятельность или непоследовательностью в требованиях взрослых. Например, когда что-то сегодня можно, а завтра нельзя, или можно при бабушке, а при маме нельзя. Смягчают кризис и помогают ребенку освободиться от острых эмоциональных реакций терпение и самообладание взрослых, а также предоставление ребенку некоторой самостоятельности, т.е. большей свободы действий в допустимых пределах.

Важнейшим новообразованием кризиса 1 года является *автономная речь*. Она имеет существенные различия со взрослой речью (по звуковой форме и по смыслу). Автономная речь понятна лишь самым близким людям, которые находятся близко с ребенком и понимают значения его слов. С помощью подобной речи невозможно общение с другими взрослыми. Однако тут помогают невербальные средства общения – жесты и выразительная мимика ребенка, которые сопровождают малопонятные слова. Таким образом, автономная речь позволяет общаться. Но это общение по форме и по характеру отличается от того общения, которое

будет возможным для ребенка позднее [1; 4; 14; 20; 22; 23; 24; 26; 30; 36; 37].

8.2. Психическое развитие в раннем детстве

Период раннего детства (1-3 года) часто называют *преддошкольным возрастом*. В этом возрасте для ребенка характерна огромная потребность в активном действии. Важнейшими достижениями детей в 1-3 года являются: развитие интеллекта, предметная и игровая деятельность, освоение ходьбы (прямохождение) и овладение речью.

К концу раннего детства возникает главное новообразование этого возраста – *формирование элементарного самосознания* (выделение собственного «Я»).

Освоение ходьбы (прямохождение). Ребенок начинает учиться ходить в конце младенческого периода. Потребность в ходьбе у ребенка еще отсутствует. Он умеет уверенно перемещаться с помощью ползания. Освоение ходьбы ему дается с трудом. Поэтому для него чрезвычайно значима помощь взрослых. Важно их одобрение, а также стимуляция его активности в этом направлении. Немного позже ребенок будет испытывать удовольствие от прямохождения и владения своим телом. К 1,5 годам он пытается усложнить ходьбу: идет в горку, по ступенькам, наступает на камешки, все же техника его ходьбы еще не является совершенной. Техника ходьбы стабилизируется к трем годам.

Овладение прямохождением существенно расширяет границы пространства, доступного ребенку, и увеличивает самостоятельность. Только с помощью движения возможно постижение удаленности, направления и расстояния. К 2 годам ребенок может более точно определять местоположение предмета в пространстве. У него формируются и улучшаются сенсомоторные реакции. Ребенок приобретает знания о свойствах тех предметов, которые его окружают. Он познает связи, которые имеются между отдельными предметами. Это способствует формированию зачатков воли, мышления и самосознания.

Развитие речи. Развитие речи ребенка связано с его предметной деятельностью. Ребенок вынужден обращаться

ко взрослым с разными просьбами. Однако обращаться он может лишь с помощью речи. Это стимулирует развитие речи ребенка. Но тут многое зависит от взрослых. Если они пытаются улавливать и исполнять все желания ребенка, то это не способствует стимулированию развития речи. Речь развивается лучше, если взрослые просят говорить ребенка отчетливо и лишь затем исполняют его желание.

Процесс развития речи у ребенка осуществляется одновременно по двум направлениям: понимание речи взрослого и формирование собственной речи.

Первоначально ребенок понимает ситуацию и выполняет просьбы только конкретных лиц (матери). К 1 году он уже знает и произносит отдельные слова, а потом происходит познание значений все большего числа слов. К 1,5 годам ребенок уже знает значение от 30-40 до 100 слов, но использует в своей речи их сравнительно нечасто. После 1,5 лет усиливается речевая активность ребенка, и к концу 2 года он использует до 300 слов, а концу 3-го – до 1500 слов. К 2 годам ребенок говорит предложениями из двух-трех слов, а к 4 годам дети могут разговаривать свободно.

Ребенок в возрасте 1-2 года с трудом обобщает, т.е. обозначает одним словом однородные, но различные предметы. Сначала он обобщает предметы по внешним признакам:

- назначению (например, слово «апа» – все, что надевают на голову, т.е. шляпа, косынка, чепчик и даже таз, если он там оказался);

- местонахождению («скуп» – все, что есть в супе, т.е. морковь, капуста, мясо или лук);

- звукоподражанию («пи-пи» – птичка, мышь).

Подобные слова в речи ребенка называют многозначными, и их число в речи ребенка должно быть сравнительно невелико. Они составляют от 3 до 7% словарного запаса.

Разрушение многозначных слов и обретение устойчивости значений слов соединено с началом обобщения признаков предметов и их фиксацией в словесных значениях.

Усвоение грамматического строя языка требует от ребенка умения видоизменения окончаний и подключения

соединительных слов. Ребенок усваивает грамматические структуры языка слушая речь взрослого и повторяя за ним. В любой грамматической форме фиксируются отношения между предметами или отношение к ним человека. Так, творительный падеж означает «орудийные» отношения, а родительный – отношения принадлежности. Задолго до того как ребенок будет изучать эти отношения между предметами в школе, он их постигает в надлежащей грамматической форме языка.

Первая речь ребенка недостаточно похожа на речь взрослого, и ее часто называют *автономной речью*, поскольку ребенок временами произносит слова, которые взрослыми совсем не используются. «Автономные слова» – это искаженное воспроизведение слышимых ребенком слов взрослых. Временами это выдуманные самим ребенком слова («ика» – шкаф, «гилигича» – карандаш, «тити» – часы, «му-му» – корова и т.д.) При правильном воспитании автономная речь быстро исчезает (обычно в течение полугода), но если ее поддерживать, то она сохраняется надолго.

Развитие предметной деятельности. Ребенок в раннем детстве узнает применение и предназначение предметов с помощью взрослого. Усвоение предметных действий у ребенка проходит в три этапа: 1) не знает предназначение предмета и только манипулирует им; 2) употребляет предмет лишь по его прямому назначению (освоение назначения предмета); 3) снова его свободно применяет и манипулирует им, хотя и знает его прямое предназначение. У ребенка постепенно проявляются *соотносящие действия*. Он способен сравнивать и соотносить подобные предметы, обучается собирать пирамидки, исправлять ошибки при складывании колец.

Кроме соотносящих действий у ребенка возникают и *орудийные действия*. Предмет им применяется уже как орудие воздействия на другие предметы. Подобные действия невозможны без участия мышления. Усваивая использование простейших орудий, ребенок постепенно постигает и общий принцип, что воздействовать на вещи можно вещами, которые специально для этого созданы, а не только рука-

ми, ногами или зубами. Данный принцип в психологии получил название принципа опосредованного действия.

Игровая деятельность. Лишь на третьем году жизни у ребенка начинают складываться новые виды деятельности (игра и продуктивные виды деятельности). Эти деятельности достигают своих развернутых форм на последующих этапах возрастного развития.

На первом году жизни между детьми практически не наблюдается непосредственного взаимодействия. К двум годам у детей возникают первые настоящие контакты с партнерами по игре. Игра является новым видом деятельности ребенка. Она возникает во время манипуляций предметами и познания их назначения. Сначала ребенок учится наравне с реальными предметами употреблять их заместители. Так, вместо машины употребляется кубик или палочка. Позднее игры детей будут воспроизводить общественные отношения. Дети начнут играть в ролевые игры (продавец, пожарник, дочка-матери и другие).

С предметной деятельностью связаны и продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование). В развитии рисования можно выделить следующие этапы:

— *доизобразительный этап.* Ребенок осуществляет знакомство с важнейшими свойствами необходимых материалов (карандаш, бумага и другие), приобретает навыки их употребления, наносит на бумагу первые линии;

— *изобразительный этап.* Ребенок узнает в случайных линиях предмет и пытается его воспроизвести.

Следует отметить, что графический образ предмета у ребенка формируется постепенно. В его освоении необходима помощь со стороны взрослых.

Ребенок в конце раннего детского возраста хочет самостоятельно вести автомобиль, готовить пищу, ухаживать за младшими. Но он еще самостоятельно это делать не может. Данное противоречие разрешается в игре. Эта игра, по своей сути, у ребенка не является продуктивной деятельностью. Мотив игры устремлен не на результат, а на содержание самого действия.

Интеллектуальное развитие. Мышление в этот возрастной период называют *наглядно-действенным* («сенсомоторный интеллект» Ж. Пиаже). Оно базируется на восприятии и действиях, которые осуществляет ребенком. Несмотря на то что приблизительно в двухлетнем возрасте у ребенка обнаруживается внутренний план действий, в течение всего раннего детства немаловажной основой и источником интеллектуального развития остается предметная деятельность. Первоначально мышление проявляется в самом процессе практической деятельности. Это наиболее заметно, когда ребенок сталкивается с задачей, способом решения которой его не обучали взрослые.

Основным направлением развития высших психических функций у детей раннего возраста является начало вербализации познавательных процессов (их опосредование речью). Развитие *наглядно-образного мышления* ребенка тесно связано с речью. Формирование образа предмета неосуществимо без абстрагирования качеств предмета с обозначением его словом. Безусловно, за значением слова в раннем детстве чаще всего стоит не понятие, а образное и обобщенное восприятие действительности (предмета или явления). На третьем году жизни ребенок может различать все основные простые геометрические формы (круг, овал, треугольник). Он также знает все основные цвета (синий, желтый, красный, зеленый).

Усвоение ребенком простейших орудий делает его способным предугадывать возможные взаимодействия между своим телом и предметами, а также между различными предметами. В возрасте от полутора до двух лет ребенок показывает способность к оперантному научению. Он употребляет различные варианты выполнения одного и того же действия. У ребенка возникает способность решать задачи не только методом проб и ошибок, но и путем догадки (инсайта). Формирование образного мышления в раннем детстве сопровождается достаточно развитое воображение.

Воображение и память в раннем детстве произвольные и появляются под влиянием интереса и эмоций. Слу-

шая сказки, ребенок пытается представить их события, ситуации и персонажи.

Эмоциональное развитие. Развитие психических функций в раннем детстве неотделимо от развития эмоциональной сферы. Восприятие в данном возрасте аффективно окрашено. Ребенок эмоционально реагирует лишь на то, что непосредственно воспринимает.

Предпосылки формирования личности. Ребенок постепенно учится вести себя в обществе. Но ситуация все еще оказывает на него большее влияние, чем словесные разъяснения взрослого. С 1,5 лет ребенок начинает воспринимать ласку, поощрения и лишь позднее — испытывать чувство стыда.

Приблизительно в 2 года ребенок начинает *узнавать себя* в зеркале. Узнавание себя является простейшей первичной формой самосознания. Следующий этап в развитии самосознания — называние себя сначала по имени, в третьем лице: «Тата», «Саша», а затем, обычно также к трем годам, — появление местоимения «Я». У ребенка также появляется *первичная самооценка* — осознание того, что «я хороший», «я очень хороший», «я хороший и больше никакой».

Кризис трех лет. К трем годам у ребенка появляется стремление к самостоятельности. Это проявляется в настойчивых «Я сам» и «Я хочу». Ребенок стремится быть как взрослый, поэтому хочет сам выполнять ту деятельность, которую он видит у взрослых (зажигать свет, ходить в магазин, варить обед и так далее). Безусловно, детские притязания чрезмерно превосходят их реальные возможности, поэтому удовлетворение всех их невозможно. Тем не менее, если эту потребность в самостоятельности учитывать недостаточно, а тем более ее подавлять, то это может стать причиной фрустрации и повышенной нервнойности ребенка. В данный период у ребенка впервые начинают проявляться упрямство и негативизм, направленные против постоянно ухаживающих за ним и опекающих его взрослых. Временами можно подметить, что ребенок как бы сам ищет повод, где бы он смог противопоставить себя взрослым.

Симптомы внешнего проявления кризиса трех лет впервые описаны Эльзой Келер в работе «О личности трехлет-

него ребенка». Л.С. Выготский обозначил их как «семи-звездие симптомов» кризиса трех лет.

1. *Негативизм* – отрицательная реакция и отказ от выполнения определенных требований взрослых. Ее не следует путать с непослушанием, которое бывает и в более раннем возрасте.

2. *Упрямство* – реакция на свое собственное решение, которая заключается в настойчивом требовании его выполнения. Упрямство не следует смешивать с настойчивостью, так как здесь на первом плане – требование считаться с личностью ребенка, признать его «Я».

3. *Строптивость* – реакция более генерализованная и безличная, чем предыдущие. Это протест против порядков, которые существуют дома.

4. *Своеволие* – реакция эмансипации от взрослого, т.е. стремление к отстаиванию своих прав на самостоятельность намерения, замысла и независимость от него.

5. *Обесценивание взрослых* – выражается в нередких заявлениях в адрес взрослого, что он «дурак» или «пьяница», и при этом совершенно не важно то, что его родитель умница и не пьет вино.

6. *Протест-бунт* – проявляется в частых ссорах с родителями, которые приобретают черты протеста, своеобразной «войны» со взрослыми.

7. *Стремление к деспотизму* – проявляется в желании властвовать и управлять поведением взрослых, и для этого изыскивается множество способов. Наиболее часто встречается в семьях с единственным ребенком [14].

Л.С. Выготский подчеркивал, что в кризисных периодах в развитии ребенка нельзя видеть исключительно одни отрицательные моменты. Немаловажно заметить в них попытку ребенка установить новые, более высокие отношения с окружающими. По мнению Д.Б. Эльконина, это кризис социальных отношений, кризис выделения своего «Я». Если взрослые отмечают рост самостоятельности ребенка и поощряют ее, то трудности этого кризисного периода либо не появляются, либо быстро преодолеваются. Трехлетнему ребенку еще многому надо обучиться, и для удов-

летворения его притязаний есть особая форма реализации его потребностей – детская игра.

Кризис трех лет является субъективно трудным для ребенка и объективно сложным для его родителей. Однако он является приходным периодом и в нем есть свое положительное начало [1; 4; 14; 17; 20; 22; 23; 24; 26; 30; 36; 37].

8.3. Психическое развитие в дошкольном детстве

Дошкольное детство (от 3 лет до 6-7 лет) часто разбивают на три периода: младший дошкольный возраст (3-4 года), средний дошкольный возраст (4-5 лет) и старший дошкольный возраст (старше 5 лет).

Игра как ведущая деятельность. Дошкольный возраст принято характеризовать интенсивностью игры как ведущей деятельности дошкольника. Игры у детей проходят достаточно большой путь развития: от предметно-манипулятивных до *сюжетно-ролевых игр* с правилами и символических игр.

Младшие дошкольники обычно играют в одиночку. У них доминируют предметные и конструкторские игры. Сюжетно-ролевые игры в этот период отражают действия тех взрослых, с которыми они общаются повседневно.

В среднем дошкольном возрасте игры совместные, и основным в них становится имитирование отношений между людьми, например ролевых. Создаются определенные правила игры. Дети им пытаются следовать. Темы игр разнообразны, но чаще всего преобладают роли семейные (мама, папа, бабушка, сын, дочь), сказочные (волк, заяц) и профессиональные (врач, летчик).

В старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевые игры существенно усложняются, возрастает набор ролей. Реальные предметы здесь часто замещаются условными их заместителями (символами). Появляется символическая игра. В первый раз в играх старших дошкольников можно отметить отношения лидерства, развитие организаторских способностей.

Для детей старшего дошкольного возраста характерны конструкторские игры, которые постепенно превращаются в трудовую деятельность. Ребенок конструирует, строит

и создает что-то полезное и нужное в быту. Дети также занимаются изобразительным творчеством, музыкой.

В сюжетно-ролевой игре дошкольники учатся языку общения, умению согласовывать свои действия с действиями других. В игре развиваются память, мышление и речь. Внутри этой деятельности формируется учебная деятельность, которая будет ведущей на следующих возрастных этапах. В игре развивается рефлексия как способность анализировать свои действия, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также поступками и мотивами других людей. Рефлексия способствует адекватному поведению, а также вызывает стремление соответствовать требованиям взрослых, быть ими признанным. В дошкольном возрасте в процессе игры формируются познавательные и соревновательные мотивы [39].

В старшем дошкольном возрасте чрезвычайно значима оценка результатов деятельности ребенка со стороны взрослых. Если ребенок не получает соответствующей поддержки, то у него может сформироваться и развиваться комплекс неполноценности. Негативно влияют на формирование личности ребенка как пренебрежение его интересами или эмоциональная депривация, так и чрезмерная заласканность, постоянное нахождение ребенка в центр внимания.

Интеллектуальное развитие. В конце дошкольного возраста начинает развиваться *словесно-логическое мышление*. Оно характеризуется умением оперировать словами и понимать логику рассуждений. Способность применить словесные рассуждения при решении ребенком задач можно обнаружить уже в среднем дошкольном возрасте, но наиболее ярко она выражается в феномене *эгоцентрической речи*, описанном Ж. Пиаже. Сначала эта речь «для себя» содействует сосредоточению и сохранению внимания ребенка и является средством управления оперативной памятью. Потом постепенно эгоцентрические речевые высказывания передвигаются на начало деятельности и выполняют функцию планирования. Когда этап планирования к концу дошкольного периода делается внутренним, эгоцентрическая речь постепенно пропадает и заменяется внутренней речью.

В своем развитии мышление ребенка проходит два этапа: *допонятийный* и *понятийный*. Центральная особенность допонятийного мышления – *эгоцентризм*. Суть его состоит в том, что окружающий мир кажется ребенку продолжением его самого – он не способен еще к рефлексии и в силу этого не может «посмотреть на себя со стороны». *Децентрация мышления* возникает в возрасте 3 лет, и тогда ребенок начинает употреблять местоимение «Я», начинает узнавать себя на фотографии. Понятийная стадия в развитии мышления у ребенка приходит на смену через ряд промежуточных этапов. К трем годам ребенок учится делать обобщения, начинает употреблять вместо предметов символы, может подобрать предмет по предложенному образцу – сначала по форме, а затем по величине и цвету. Недостатки понимания у детей чаще объединены с восприимчивостью к противоречиям, ярким *синкретизмом* (тенденция связывать все со всем), *трандукцией* (переход от частного к частному, минуя общее), несогласованностью объема и содержания понятия.

Психологическая готовность к школьному обучению. Заканчивая дошкольный период жизни, ребенок шести-семи лет должен быть психологически подготовленным к обучению в школе. *Психологическая готовность к школе* определяется следующими основными показателями:

1. Ребенок к данному возрасту должен иметь определенный запас знаний – в основном представлений и некоторых житейских понятий о предметах и явлениях окружающей жизни. Ребенок должен иметь представления о множестве и обозначении его цифрой, о звуке речи и обозначении ее буквой, ориентируется в конкретных обстоятельствах пространства и времени. Сюда включаются и первоначальные знания о моральных качествах людей, требованиях к поведению.

2. Ребенок должен владеть системой различных действий, которыми он с большим или меньшим успехом пользуется. Сюда включаются как простые исполнительные движения, так и более сложные – трудовые, бытовые и некоторые учебные действия. На их основе формируются различные

навыки. Дети должны уметь наблюдать и слушать речь другого, сосредотачиваться. Ребенок должен уметь управлять своей психической деятельностью: намеренно заучивать и припоминать заученное, тормозить свои желания и эмоциональные порывы, т.е. сдерживаться.

3. У ребенка должен сформироваться познавательный интерес к окружающему: интерес к учению, желание заниматься и узнавать новое, овладевать чтением и письмом.

4. У ребенка сформированы дружеские отношения со сверстниками, интерес и потребность в совместных с ними играх, прогулках, занятиях.

5. У ребенка должна быть сформирована определенная жизненная позиция, т.е. желание и готовность стать школьником, учиться в школе, нести определенный круг обязанностей.

Таким образом, *интеллектуальная готовность* к школе существенная, но не единственная предпосылка успешного обучения. Подготовка ребенка к школе содержит формирование у него готовности к принятию новой «*социальной позиции*» « положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное, по сравнению с дошкольниками, особое положение в обществе. Эта *личностная готовность* к школе требует достаточной развитости и сформированности таких личностных качеств, как интересы, мотивы, способности, черты характера, самоконтроль и другие.

В последнее время обучение есть и в дошкольном периоде. Ребенка учат читать, писать, считать. Все же можно уметь все это делать, но не быть психологически готовым к обучению в школе. Обладая определенным кругом знаний и умений, ребенок может еще не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности. Основным признаком присутствия подобных механизмов — это появление произвольного поведения, превращение правила во внутреннюю инстанцию поведения. В интеллектуальной сфере ребенка также происходят качественные изменения — преодолевается феномен эгоцентризма (центрации) мышления, что означает возможность видения мира не только со своей

точки зрения, но и с точки зрения других людей, науки. Благодаря децентрации предметом рассуждения детей делается и мысль учителя.

Проблема обучения детей с 6 лет. Психологи, которые работают с 6-летними детьми, делают вывод, что 6-летний первоклассник по уровню своего психического развития остается дошкольником. Он сохраняет особенности мышления, которые присущи дошкольнику, у него преобладает произвольная память (запоминается только то, что интересно, а не то, что нужно запомнить). Внимание позволяет ребенку плодотворно заниматься одним и тем же делом не более 10-15 минут. Познавательные мотивы являются неустойчивыми и ситуативными. Обучение детей с 6 лет и даже еще с более раннего возраста включает в себя следующее:

1) щадящий режим (урок не более 35 минут, в перерывах игры, физические упражнения, дневной сон, отсутствие домашних заданий);

2) небольшой объем учебного материала (знания и умения, которыми дети должны овладеть за 3 года при начале обучения с 7 лет, здесь растягиваются на 4 года);

3) большое количество общеразвивающих занятий (физкультура, музыка, ритмика, рисование);

4) медицинский контроль за здоровьем, особые программы и методы обучения.

Оптимальные возможности для создания всех этих условий может предоставить старшая группа детского сада, а не общеобразовательная школа. Настораживающими в плане возможности дезадаптации поведения на последующих этапах возрастного развития являются следующие особенности поведения дошкольников (по К.С. Лебединской):

— выраженная психомоторная расторможенность с трудностями организации поведения даже в пределах подвижных игр, трудности выработки тормозных реакций и запретов;

— склонность к примитивной лжи и вымыслам для оправдания своих проступков, а также легкость принятия неправильных форм поведения от более старших детей или взрослых;

– примитивные двигательные истероидные разряды с громким плачем и криками, импульсивность поведения со вспыльчивостью, ссорами и драками по незначительному поводу;

– реакции упрямого неподчинения и негативизма с озлобленностью и агрессией в ответ на наказание и замечания, побеги из дома и энурез как реакция активного протеста [1; 4; 14; 20; 22; 23; 24; 26; 30; 36; 37].

8.4. Психологическая характеристика младшего школьного возраста

К младшему школьному возрасту можно отнести этап психического развития ребенка от 6-7 лет до 10-11 лет (1-4 классы школы). Границы этого возраста являются крайне условными и зависят прежде всего от психологической готовности ребенка к школьному обучению. Более раннее или более позднее начало обучения ребенка в школе смещает верхние границы этого возрастного диапазона.

Приблизительно к возрасту 7 лет ребенок имеет все необходимые физические и психические предпосылки для того, чтобы стать школьником и овладеть новой для него *учебной деятельностью*. Школьное обучение не идентично любому другому обучению. До этого учение для ребенка было включено в игровую деятельность и не являлось обязательным. Теперь у ребенка возникает целый ряд обязанностей, и их выполнение оценивается учителем, другими людьми. Значимым для ребенка становится не только овладение системой начальных научных знаний, но и овладение умением учиться. В процессе усвоения учебной деятельности психические процессы у младшего школьника становятся все более произвольными, улучшаются его рефлексивные способности. В этом возрасте важнейшим достижением в развитии личности ребенка становится преобладание мотива «Я должен» над мотивом «Я хочу».

Психологические особенности детей младшего школьного возраста. Как бы хорошо ребенок ни был подготовлен к школе, он приобретает характерные черты школьника только

после того, как начнет учиться в школе. В школе олицетворены требования общества, есть система эталонов, равных критериев оценки. Социальная ситуация развития в этом возрасте «ребенок-учитель», а основной деятельностью ребенка является *учебная деятельность*. Успешность обучения и поведения в школе обозначает чаще всего и благополучие отношений ребенка с родителями и со сверстниками.

Учебная деятельность. Для школьного учителя главной проблемой является формирование у ребенка учебной деятельности, умения учиться самому. Учебная деятельность содержит учебно-познавательные мотивы, учебные задачи, учебные действия и операции, контроль и оценку.

Наиболее важным из этого является формирование и укрепление познавательной мотивации у ребенка. Дети, обычно, идут в школу с большим желанием. Но их мотивы этого могут быть разнообразными по содержанию и степени осознанности. Чаще всего доминируют мотивы, которые связаны со стремлением ребенка занять новое для него положение школьника, носить форму или возвыситься в глазах дошкольников. Собственно же познавательные мотивы и мотивы самосовершенствования еще у ребенка выражены слабо. Это может быстро уменьшить интерес ребенка к школьной жизни.

Формирование учебно-познавательной мотивации у школьника тесно связано с содержанием и способами обучения. Настоящая мотивация появляется только тогда, когда ребенку в школе интересно и комфортно. С другой стороны, быстрота усвоения системы научных знаний и самой учебной деятельности, т.е. умением учиться, во многом обуславливается и индивидуально-психическими особенностями ребенка.

Учебная деятельность предъявляет требования ко всем сторонам психики ребенка. В младшем школьном возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка.

1. Непроизвольное восприятие дошкольника постепенно становится *целенаправленным* и *произвольным восприятием* — наблюдением. Подобное восприятие у ребенка надо

формировать – нужно учить его рассматривать объект для того, чтобы он увидел то, что нужно.

2. Видоизменения памяти связаны с тем, что она также приобретает ярко выраженный познавательный характер и становится *произвольной*. Ребенок начинает осознавать мнемическую задачу, идет интенсивное развитие способов запоминания.

3. Мышление в младшем школьном возрасте начинает развиваться по пути перехода его от образного мышления к *словесно-логическому*. Мышление постепенно приобретает *абстрактный и обобщенный характер*. Мышление перенастраивает и нацеливает восприятие, память и другие психические процессы на установление смысловых, логических связей и отношений.

Учебная деятельность содействует формированию основных психических новообразований младшего школьника: 1) *произвольность* поведения и всех психических процессов, их осознанность и «интеллектуализация»; 2) развитие *рефлексии* с пониманием и осознанием собственных изменений.

Произвольность в поведении можно охарактеризовать умением самостоятельно ставить цели действий, обнаруживать доступные средства их достижений и преодолевать возможные препятствия. С произвольностью в поведенческом плане связан *внутренний план действий*, понимаемый как способность действовать в уме. Развитие внутреннего плана действий проходит ряд этапов (П.Я. Гальперин), отражающих постепенный «переход» в него внешних действий и операций (интериоризация).

У ребенка также постепенно рождается активный интерес и к своему внутреннему миру, своим мыслям и переживаниям. *Рефлексия* – необходимое условие для самосовершенствования личности путем самовоспитания. Учебная деятельность тоже требует рефлексии, оценки собственных изменений. Собственно поэтому любая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают.

Основные психологические проблемы периода вхождения в школу. Л.С. Выготский, изображая поведение, которое свойственно детям в периоде вхождения в школу, охарактери-

зовал его как вычурное, искусственное, манерное, натянутое и странное. Общий отличительный признак подобного поведения – это «утрата непосредственности». Ее причиной он считал развивающуюся рефлексивную, нарастающую интеллектуализацию и дифференциацию внутренней и внешней жизни ребенка.

Современные психологи считают, что названные особенности младшего школьника связаны также с процессами социализации ребенка – принятием им на себя социальных ролей, основная из которых – «роль ученика». Стремление заслужить одобрение и признание делает ребенка старательным исполнителем своей роли. Так, всем знаком тип прилежного первоклассника, для которого авторитет учителя как главного судьи в том, насколько он успешно справляется со своей новой ролью и обязанностями, много выше даже родительского авторитета.

В отечественной психологии под понятием «кризисный период» возрастного развития понимается этап жизни ребенка, во время которого в воспитании не учитываются изменившиеся способы взаимоотношений ребенка с окружением, в связи с развившимися к этому времени его новыми возможностями. Для возраста поступления в школу, наоборот, типична целенаправленная работа родителей и общества по подготовке к максимально безболезненному переходу ребенка в школу. Однако трудности при вступлении ребенка в младший школьный возраст появляются довольно часто, что и дало основание этот переход именовать *«малым кризисом»*.

По мнению Л.С. Божович (1968), трудности этапа вхождения в школу так или иначе сводятся к проблеме школьной зрелости. Применительно к этому возрастному периоду у ребенка появляются две важнейшие потребности – в знаниях и в определенных социальных отношениях, проявляющихся в положении школьника. При позднем начале обучения возможна депривация этих потребностей. Переход начала обучения с 8 к обучению с 7 лет понизил число детей с кризисной симптоматикой. Сейчас считается, что

многие дети уже к шестилетнему возрасту готовы к школьному обучению.

Подобных детей именуют «*переходными дошкольниками*», так как им уже тесно в рамках дошкольных форм жизни (Сапогова Е.К., 1986). Их интеллектуальная сфера не только достигла определенной готовности к систематическому обучению, но и требует его. У ребенка возникает обостренная чувствительность (сенситивность) к усвоению знаний, нравственных норм и правил поведения. Можно сказать, что у него появляется состояние, которое называют обучаемостью. Если упускается время начала систематического обучения, то дальнейшее обучение проходит сложнее.

Главная психологическая проблема начального периода вхождения ребенка в школу определена тем, что не все дети семилетнего, и в особенности шестилетнего, возраста психологически готовы к школьному обучению. Можно сказать, что этап перехода от дошкольного возраста к школьному у разных детей настает в разные сроки – от 6 до 7, а иногда и 8 лет. Хотя психологическая диагностика школьной зрелости, готовности ребенка к систематическому обучению довольно сложна, она во многом снимает эти вопросы.

Все другие трудности начального периода обучения сконцентрированы вокруг проблемы *адаптации*, приспособления ребенка к условиям школьной жизни. В различной степени выраженности и продолжительности *адаптационные трудности вхождения в школу* появляются почти у всех детей, даже при своевременном начале систематического обучения в школе. Социально-психологические аспекты адаптации ребенка к школе здесь тесно переплетаются с ее медико-физиологическими компонентами. У многих детей снижается сопротивляемость организма, это сопровождается ростом заболеваемости. Так, имеются данные, что пик функциональных нервно-психических отклонений первоклассников почти в 2 раза превышает соответствующие показатели у дошкольников того же возраста.

Адаптация ребенка к школе. Социально-психологическая адаптация является процессом активного приспособления, в отличие от физиологической адаптации, которая проис-

ходит как бы автоматически. Отношения со средой здесь совсем иные – не только среда воздействует на человека, но и он сам меняет социально-психологическую ситуацию. Поэтому адаптироваться приходится не только ребенку к классу и к учителю, но и самим педагогам к новым для них воспитанникам.

Дети не одинаково «вживаются» в новые для них условия школьной жизни. Основными моментами, воздействующими на социально-психологическую адаптацию в школе, являются следующие:

1) адаптация к новому режиму дня – продолжительность урока, перемены, число уроков, режим питания, домашняя самоподготовка и другие;

2) адаптация к классному коллективу – проблемы приобретения социального статуса, взаимоотношений со сверстниками;

3) трудности адаптации, располагающиеся в сфере взаимоотношений со школьным учителем;

4) трудности адаптации, обусловленные изменениями ситуации в домашней обстановке – изменения отношения родителей к ребенку, повышение их требовательности к дисциплине, апелляция к чувству ответственности.

При *высоком уровне адаптации* ребенок позитивно относится к школе, адекватно воспринимает требования учителя, проявляет интерес к самостоятельной учебной работе, готовится ко всем урокам, занимает в классе благоприятное статусное положение.

При *среднем уровне адаптации* отношение к школе также позитивное и переживаний ребенка по поводу ее посещения не возникает. Однако здесь требуется большой контроль со стороны взрослых (учителя, родителей) к ребенку и его учебе в школе. Ребенок понимает учебный материал, решает типовые задачи, но сосредоточен только тогда, когда занят чем-то интересным. Дружит со многими одноклассниками.

При *низком уровне адаптации* ребенок негативно или индифферентно относится к школе, часты жалобы на не-

здоровье, доминирует подавленное настроение, наблюдаются нарушения дисциплины, учебный материал усваивает фрагментарно, нет интереса к домашнему приготовлению уроков, близких друзей в классе нет. При внимательном наблюдении можно подметить, что у подобного ребенка немного улучшается внимание и работоспособность при удлинении пауз для отдыха.

Адаптационные трудности захватывают относительно короткий промежуток времени в начале школьного обучения. Тяжелее и дольше привыкают к жизни в школе дети, которые никогда раньше не посещали детские дошкольные учреждения и не имеют достаточного опыта общения в больших детских коллективах.

Психологические трудности младшего школьного возраста.

Психологические трудности младшего школьного возраста “ это уже трудности не критического, а литического периода, и связаны они с особенностями формирования и функционирования у ребенка учебной деятельности. Это время, когда на место проблем, соединенных с поступлением в школу и адаптации к ней, являются проблемы трудностей усвоения тех или иных сторон этой новой для ребенка учебной деятельности.

Начало обучения в школе предполагает присутствие у ребенка *школьной зрелости*, т.е. он должен достичь определенного уровня физического и интеллектуального развития, а также социальной адаптации, что позволяет ему соответствовать традиционным школьным требованиям. При установлении школьной зрелости врачами и педагогами оцениваются в первую очередь рост, масса тела и интеллект. Все же при оценке школьной зрелости надо учитывать и *социально-психологическую готовность* ребенка к школьному обучению. К сожалению, *социальной зрелости*, которую к тому же не легко оценить, не уделяется достаточного внимания. В результате в школу поступает довольно много детей, которым хотелось бы скорее играть, чем заниматься уроками. У них небольшая работоспособность, внимание еще неустойчиво, дети плохо справляются с пред-

лагаемыми учителем заданиями и не в состоянии соблюдать школьную дисциплину.

Слабоуспевающие и беспокойные дети попадают в аутсайдеры в классе. Подобная ситуация часто ведет к разочарованиям и враждебности к школе. Успеваемость у таких детей часто становится ниже их потенциальных возможностей, а в поведенческом плане возможны проявления агрессии. Ситуация может усилиться возможным ошибочным поведением родителей, когда они, чувствуя серьезные опасения и даже разочарование в своем ребенке, лишают его эмоциональной поддержки. Трудности социально-психологической адаптации к школе и отсутствие эмоциональной защищенности в родном доме открывают дорогу к различным вариантам патологического личностного развития таких детей.

Младшим школьникам свойственна высокая эмоциональная отзывчивость, и у них очень развита потребность в движениях. При невозможности удовлетворить эту потребность у ребенка ухудшается внимание, быстрее наступает утомление. По этой же причине на перемене дети бегают, дерутся и кричат. Особые трудности в школе испытывают дети холерического темперамента, черты которого наиболее ярко выступают в критические периоды онтогенеза. Повышенная возбудимость, неусидчивость и моторная расторможенность могут иметь и другие причины. В любом случае такие дети требуют к себе внимательного отношения родителей, педагогов и врачей. Следует помнить, что волевая активность младших школьников основывается по преимуществу на побуждении извне, самостоятельно они еще не могут проявлять достаточную выдержку и организованность, поэтому им необходим постоянный контроль со стороны взрослых.

Другой типичной причиной затруднений освоения учебной деятельности является *недостаточная сформированность у ребенка интеллекта или отдельных его сторон*. Такие дети имеют слабо выраженные нарушения памяти, внимания, мышления, речи или динамики психических процессов.

Подобные нарушения возникают при различных вариантах задержки и асинхронии психического развития. Они могут быть следствием родовой травмы, перенесенного ребенком сотрясения головного мозга или тяжелого заболевания. Эти дети нуждаются не только в педагогической помощи.

Большую роль в формировании интеллектуальной деятельности играют и социальные факторы. Так, педагогически запущенные дети, чьи родители имеют более низкий образовательный уровень, злоупотребляют алкоголем или конфликтуют между собой и практически воспитанием ребенка не занимаются, имеют очень бедный запас знаний, оказываются не подготовленными к школе и в силу этого испытывают трудности в обучении.

Со второго класса начинает складываться детский коллектив, и теперь дети начинают более нездорово реагировать на замечания взрослых, сделанные ими при товарищах, потому что мнение сверстников приобретает для них очень важное значение. Начинают выделяться «лидеры» и «отверженные», изменяются взаимоотношения детей. В ряде случаев проблемы межличностных отношений со сверстниками и взрослыми выступают у некоторых детей на первый план и требуют анализа и коррекции. Родители таких детей часто говорят о них, что ребенок необщительный, у него нет друзей, «задразнили в школе», «моего ребенка не понимает учитель».

Схема обследования ребенка при жалобах на трудности адаптации к школе.

1. Проверяется сохранность познавательных процессов: блок диагностических методик на вербальный и невербальный интеллект, память, внимание, уровень развития речи, ручной праксис.

2. Проверяется обучаемость ребенка (задачи с дозированной помощью взрослых), сформированность элементов учебной деятельности, внутреннего плана действий, произвольной регуляции поведения.

3. Анализируются особенности учебной мотивации ребенка, уровень притязаний, интересы.

4. Обязательно проверяются учебные навыки ребенка, просматриваются тетради по математике, русскому языку, даются пробы на чтение, письмо и решение задач.

5. Выясняется эмоциональный компонент неуспеваемости: как ребенок относится к плохим (неудовлетворительным) оценкам; какова типичная обратная связь по этому поводу со стороны взрослых (родители, учителя); есть ли сферы деятельности, позволяющие ребенку компенсировать неуспех в обучении; по возможности воспроизводится вся система межличностных отношений ребенка.

6. Выясняются типичные виды помощи родителей ребенку в учебе: кто занимается с ним, как много, какие приемы используют. Анализ стиля родительского воспитания в семье в целом.

7. Собирается подробный анамнез развития ребенка, с чем родители связывают трудности обучения в школе.

Результатом обследования является возрастно-психологическое заключение. Оно должно отражать не только само отклонение, а сохраненные психические структуры, на которые можно опереться при его компенсации, а также важно описать актуальную социальную ситуацию ребенка и ее возможности для адаптации и реабилитации. В беседе с родителями стремятся раскрыть не только психологическую структуру отклонения, но и подчеркивают положительные качества ребенка. Консультирование базируется на соблюдении интересов ребенка и щадящей форме сообщения родителям диагноза.

Настораживающими в плане возможности дезадаптации поведения на последующих этапах возрастного развития являются следующие особенности поведения младших школьников (К.С. Лебединская):

— низкая познавательная активность и личностная незрелость, диссоциирующие с возрастающими требованиями к социальному статусу школьника;

— сохраняющиеся с дошкольного возраста элементы моторной расторможенности, сочетающиеся с эйфорическим фоном настроения и повышенной жадой острых, бездумных впечатлений;

- усиление некоторых элементов влечений типа интереса к ситуациям жестокости и агрессии;
- немотивированные колебания настроения, а также конфликтность, взрывчатость и драчливость по мелким поводам (часто с заметными вегетативно-сосудистыми реакциями);
- реакции протеста по поводу школьных занятий “ прогулы уроков, невыполнение домашних заданий «назло» педагогам и родителям;
- гиперкомпенсационные реакции со стремлением обратить на себя внимание отрицательными формами поведения: грубость, намеренное невыполнение требований и другие;
- трудности и даже невозможность усвоения дальнейших разделов школьной программы за счет как отсутствия интереса к учебе, так и слабых интеллектуальных возможностей;
- нарастание тяготения к асоциальности (мелкие кражи, попытки курения и алкоголизация), особенно при дефектах воспитания со стороны семьи (пьянство родителей, безнадзорность или грубая авторитарность в стиле воспитания [1; 4; 14; 20; 21; 22; 23; 24; 26; 28; 30; 36; 37]).

8.5. Психологические особенности подросткового и юношеского возрастов

Общая характеристика подросткового и юношеского возрастов. Переход от детства ко взрослости (взросление) захватывает почти десятилетие – от 11 до 20 лет. Весь данный период, как правило, делят на два этапа: *подростковый возраст* (отрочество) и *юность* (два периода – ранняя и поздняя юность). Тем не менее их хронологические границы, как и всего переходного периода от детства ко взрослости, часто понимаются по-разному.

В возрастной психологии условной границей между отрочеством и юностью чаще считается возраст 15 лет, а границей между первым и вторым периодами юности – 17 лет.

Есть различия в периодизации этапов взросления по полу: подростковый возраст определяется как 13-16 лет для мальчи-

ков и 12-15 лет — для девочек; юношеский возраст у юношей начинается с 17 лет и заканчивается в 22-23 года, а у девушек он начинается с 16 лет и заканчивается в 19-20 лет (Кон И.С., Gesell А.).

А.В. Петровский границы подросткового возраста устанавливает между 11-12 и 14-15 годами, а возраст между 14-15 и 17 годами определяется ими как ранняя юность. При этом акцент делается на смене ведущих форм деятельности, общественном положении и уровне социализации личности в обществе.

В правовом отношении период взросления обозначает рост ответственности перед законом. Отдельные границы возрастной зрелости определены юридически: в 14-16 лет молодые люди получают паспорт, в 18 лет — приобретают активное избирательное право, возможность вступить в брак и несут полную ответственность за уголовные преступления.

В медицинской литературе периодизация подросткового возраста проводится с позиций физического и полового созревания (В.А. Пашкова, А.Е. Личко). Весь этап взросления здесь определяется как пубертатный (лат. *pubertas* — половая зрелость), и его обычно подразделяют на три периода:

- *препубертатный* — подготовительный период;
- *собственно пубертатный период* — бурная внутренняя перестройка с наступлением половой зрелости (способность к размножению);
- *постпубертатный* — достижение окончательной биологической зрелости. Если совместить это деление с принятыми в возрастной и педагогической психологии категориями, то препубертатный период соответствует предподростковому возрасту, пубертатный — подростковому, а постпубертатный — юношескому возрасту.

Имеется значительная индивидуальная вариативность процессов созревания, которая еще более увеличилась начавшимся с 1950 г. массовым ускорением темпов полового созревания новых поколений (*акселерация*). Современные дети стали достигать полного своего физического роста и полового созревания в среднем на 1,5-2 года раньше, чем

предшествующие поколения. Что же касается верхней границы взросления, приобретения социального статуса, то здесь положение поменялось в худшую сторону “ продлились сроки обучения и приобретения профессии, и это сдвигает начало самостоятельной трудовой деятельности к более старшим возрастным границам.

В пубертатном периоде совершается становление главных черт характера, т.е. основ личности. В это время проявляются и другие компоненты личности: способности, наклонности, интересы, значительная часть социальных отношений.

Переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности обнажает и заостряет все слабые стороны личности, делает ее особенно уязвимой и податливой неблагоприятным влияниям среды, поэтому подростковый возраст не случайно называют «трудным».

Подростковый возраст как переходный от детства к зрелости всегда рассматривался как *критический*. Кризис данного возраста существенно отличается от кризисов младших возрастов. Он самый острый и самый продолжительный, так как вступление во взрослую жизнь является длительным процессом. При объективно наступающем взрослении социальная ситуация развития подростка, как правило, существенно не меняется, он остается учащимся и находится на иждивении родителей. Поэтому многие притязания подростка приводят к конфликтам, противоречиям с реальной действительностью, в чем и кроется суть, *психосоциальная причина кризиса подросткового возраста*.

У подростка также появляется нужда сравнения себя со сверстниками. Мнение ровесников нередко является для подростка более важным, чем мнение родителей или учителей. Центральным и специфическим новообразованием в развитии личности подростка является возникновение у него представления о себе уже не как о ребенке. Он начинает чувствовать себя взрослым, стремится считаться и быть взрослым. Это *чувство взрослости* как специфическое приобретение самосознания – главная особенность личности, ее структурный центр. Он направляет всю социальную ак-

тивность подростка, его восприимчивость к усвоению норм, ценностей и способов поведения взрослого.

В этот период становится предметом сознания и такая мощная биологическая потребность, как *половое влечение*, в связи с чем возникает масса напряженных переживаний и меняется вся эмоциональная сфера подростка.

На новый уровень поднимаются *интеллектуальные возможности* подростка и его *самосознание*, расширяется кругозор, появляются новые интересы и планы на выбор профессии.

Если на ранних этапах (12-14 лет) уровень самосознания обеспечивает подростку лишь возможность самовыражения и самоутверждения, то на последнем этапе (15-17 лет) — возможность самоопределения, установления своего места в обществе и профессиональной ориентации (Л.И. Божович).

Следовательно, подростковый возраст характеризуется максимальными диспропорциональностями в уровне и темпах физического и психического развития, противоречиями социального характера, пробуждающими в ряде случаев аномальные формы поведения.

Психологическое развитие подростка и юноши. Психологический возраст — качественная характеристика психики человека и часто не совпадает с нашим житейским представлением о количестве прожитых им лет. Особенно наглядно эта закономерность видима в школьном коллективе: некоторые дети вступают в подростковый период начиная с 4-го, даже 3-го класса, другие позже — с 5-го класса школы. Переход в следующий возрастной период — раннюю юность, у некоторых детей начинается уже в 7-м классе, другие остаются подростками вплоть до 9-11-го класса.

Особенности подростка. На формирование личности подростка социальные факторы оказывают ведущее влияние, а биологические — опосредованное.

Социальными факторами психического развития являются:

— переход из начальной в среднюю школу, где занятия ведутся многими учителями-предметниками, что существенно меняет учебную деятельность и общение школьников и учителей;

– расширение общественной, социально-полезной деятельности школьника в классе и в школе, расширение круга общения со сверстниками;

– изменение положения ребенка в семье, где родители больше начинают доверять ему, поручать выполнение более сложной домашней работы и включать в обсуждение семейных проблем.

Биологическими факторами психического развития являются:

– начало полового созревания, влияние новых гормонов на центральную нервную систему;

– бурный рост и физическое развитие с перестройкой всех органов, тканей и систем организма.

Половое созревание как основной биологический фактор в этом возрасте воздействует на поведение подростка не прямо, а опосредованно. Агрессивность по отношению к старшим, негативизм, упрямство, бравирование своими недостатками, драчливость и т.д. появляются не из-за самого полового созревания, а через посредство социальных условий существования подростка – его статуса в коллективе сверстников, взаимоотношений со взрослыми. За каждой внешней реакцией подростка стоит своя психологическая причина. Действия подростков, которые внешне выглядят как непослушание или оцениваются как «глупые», «необъяснимые» («эффект неадекватности») часто следуют из особенностей данного этапа взросления – *этапа становления личности.*

Общение со сверстниками. Отношения с друзьями находятся в центре жизни подростка, во многом определяя все прочие стороны его поведения и деятельности. Для подростка важно не просто быть вместе со сверстниками, но и, главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Именно неумение, невозможность добиваться такого положения чаще всего является причиной недисциплинированности и даже правонарушений подростков (фрустрация потребности «быть значимым в глазах сверстников»). Это сопровождается и повышенной конформностью подростков по отношению к подростковым компаниям. Один

зависит от всех, стремится к сверстникам и подчас готов выполнить то, на что его подталкивает группа.

Родители часто все трудности проблем общения своего ребенка списывают за счет недостатков тех детей, с которыми общается их сын или дочь. Тем не менее исследования показывают, что с 6-го класса у подростков начинается *личностная и межличностная рефлексия*, в результате чего они начинают видеть причины конфликтов, затруднений или, напротив, успешности в общении со сверстниками в особенностях собственной личности. Родителям и учителям следует учитывать это стремление подростка быть лично ответственным за успешность своего общения с окружающими.

Общение со взрослыми. Значимость для подростка его общения со сверстниками не должна скрывать от воспитателей важность для него проблем взаимоотношений со взрослыми. Основной источник трудностей общения подростков со взрослыми — непонимание взрослыми внутреннего мира подростка. Чем старше становится подросток (с 5-го по 8-й классы), тем меньшее понимание он находит у взрослых. Взрослые неосознанно стараются сохранять «детские» формы контроля и общения с детьми, фрустрируя тем самым *потребности подростка в признании его равноправным партнером в общении со взрослыми*. Результатом данной фрустрации делается противопоставление подростком себя, своего «Я» взрослым, потребности автономии.

У подростков резко усиливается способность к *эмпатии по отношению ко взрослым*, стремление им помочь, поддержать, разделить их горе или радость. Взрослые чаще в подростке обнаруживают не это, а только отрицательные стороны его поведения. Кроме того, взрослые в лучшем случае сами готовы проявить сочувствие и сопереживание к подростку, но совершенно не готовы *принять* сходное отношение с его стороны к себе [28].

Общение со сверстниками противоположного пола. Зарождающееся в отрочестве чувство взрослости толкает подростка и к освоению «взрослых» типов поведения и во взаимоотношениях со сверстниками противоположного пола.

Интерес ко взаимоотношениям полов значительно изменяет отношение к самому себе, своей половой идентификации: «Я как мужчина» и «Я как женщина». Особенное значение здесь придается личной привлекательности. У младших подростков интерес к противоположному полу часто вначале проявляется в неадекватных формах (у мальчиков — «задиристость», а у девочек — демонстрация игнорирования). Позже отношения усложняются: пропадает непосредственность в общении, зарождаются смутные чувства влюбленности со страхом насмешек и поддразниваний со стороны сверстников. У старших подростков общение между мальчиками и девочками делается более открытым, а привязанности к сверстнику противоположного пола становятся интенсивнее и могут быть причиной сильных отрицательных эмоций при отсутствии взаимности.

Пубертатный кризис. Традиционно главные трудности подросткового возраста принято было связывать с «кризисом 13 лет», когда ломка старых психологических структур приводит к взрыву непослушания и трудновоспитуемости подростка биологическими влияниями полового созревания, считая кризисные явления мало связанным с особенностями воспитания. Тем не менее большинство психологов основную причину столь бурных поведенческих проявлений видят в особенностях социально-психологической ситуации развития подростка: взрослые не перестраивают своего поведения, сохраняя «детские» формы взаимоотношений с подростком в ответ на формирующееся «чувство взрослости» подростка. Подросток стремится быть взрослым и совершать «взрослые поступки», хотя он к этому еще не готов в социально-психологическом плане.

Интересно отметить, что субъективно сложности воспитания и родители, и учителя связывают не с кризисом как таковым, когда начинается и идет распад, ломка прежних психологических образований, а с *посткризисным* периодом, падающим на возраст 14-15 лет (7-8-й классы). Трудным для окружающих подростка становится *период созидания, формирования новых психологических образований*. Пере-

нос на этот возраст прежних воспитательных мер оказывается чрезвычайно неэффективным.

Психологические особенности юности. *Юность* — это период жизни после отрочества до взрослости, и главной проблемой здесь будет являться проблема *выбора жизненных ценностей*.

Центральное новообразование ранней юности — *самоопределение старших школьников*. Это новообразование является многоаспектным, включающим потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, понять свое назначение.

В зарубежной психологии в качестве аналога понятия «самоопределение» выступает категория «психосоциальная идентичность», разработанная американским психологом Э. Эриксоном (1968). В его понимании взросление рассматривается как *«нормативный кризис идентичности»*, поворотная точка развития личности. В период такого кризиса в равной мере обостряется как личностная уязвимость, так и возможности для нового витка личностного роста. Личность как бы оказывается перед выбором между двумя альтернативными возможностями: одна ведет к позитивному, а другая — к негативному его направлениями. Симптомы кризиса в норме полностью исчезают, но в случае преобладания негативных явлений они закрепляются, став характерологическими особенностями личности.

Различают несколько типовых вариантов формирования идентичности (Д. Марше):

— *«диффузная» идентичность* — еще не сложившаяся и не определенная, так как человек не вступил в пору кризиса и не прошел испытания с определением себя;

— *«предрешенный вариант развития* — индивид ранее положенного срока включился во «взрослую» систему отношений, сделав это не самостоятельно, а под чужим влиянием (неблагоприятный фактор для становления личностной зрелости);

— *«проба ролей» в попытках выработать самоидентичность* — выражается в интенсивном «поиске самого себя»;

— «зрелая идентичность» — кризис завершен, и чувство собственной определенности обретоно, начинается самореализация.

В ряд наиболее объективно и субъективно важных для юношей проблем может быть поставлена *проблема смысла жизни*. Размышления о себе и своем жизненном предназначении у юношей в явной форме встречаются довольно редко. Тем не менее потребность в смысле жизни характеризует взрослые формы поведения, и в процессе взросления она образует именно тот «узел», который позволяет человеку строить свою жизнь не как последовательность разрозненных случайностей, а как целостный процесс, имеющий цели и преемственность. Кроме того, она помогает человеку интегрировать все свои способности, максимально их использовать, следуя выработанной концепции жизни.

В юности совершается открытие своего внутреннего мира, которое сопровождается переживанием его исключительной ценности. С одной стороны, это создает условия для того, чтобы задуматься о смысле своего существования, но, с другой стороны, проблема смысла жизни не только мировоззренческая, но и вполне практическая. Ответ на нее содержится не во внутреннем мире, а вне его — в мире реальном, в мире, где будут раскрываться способности молодого человека, в его деятельности и чувстве социальной ответственности. Именно этого еще не имеется у юноши в начале жизненного пути. Таким образом, замыкаясь на самом себе, поиск смысла жизни как бы обречен на то, чтобы оставаться лишь упражнением юношеского мышления. Юноше важно знать, что смысл жизни надо искать в окружающем его мире, а не только внутри себя.

Интеллектуальное развитие и взросление. Главное психическое новообразование в интеллектуальной сфере подростков — *переход к абстрактному мышлению*, т.е. мышлению в понятиях. Несмотря на то что этот высший уровень мышления начинает формироваться по времени гораздо раньше, лишь у подростков он становится доминирующим над наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением. Развитию абстрактного мышления содействует изучение

подростком точных наук, усвоение понятий. Связь между овладением знаниями и развитием мышления двусторонняя: накопление знаний стимулирует развитие мышления, а развитие мышления способствует систематизации знаний, умению пользоваться ими на практике. Развитие теоретического мышления обуславливается переходом от усвоения сравнительно конкретных научных знаний к изучению все более общих закономерностей. Личностный характер мышления проявляется у подростка в стремлении иметь во всем собственную точку зрения.

Свои новые умственные качества подростки и юноши часто еще используют выборочно, т.е. к тем сферам деятельности, которые для них важны и интересны. Поэтому, чтобы раскрыть реальный умственный потенциал личности, надо сначала выделить сферу ее преимущественных интересов. Это важно не только для психодиагностики, но и для работы с трудными подростками. При стандартных измерениях у последних интеллектуальный тест (равно как и школьная отметка) часто оказывается заниженным, в то время как в своей среде, при решении своих жизненных задач они нередко проявляют незаурядную смекалку и находчивость.

Развитие способности к гипотетико-дедуктивному мышлению знаменует появление не только нового интеллектуального качества в юности, но и соответствующей потребности. Например, подростки готовы часами спорить об отвлеченных предметах, о которых они еще мало знают. Это абстрактное «пустопорожнее философствование» так же нужно и полезно, как и бесконечные «почему» дошкольника. Оно свидетельствует о новой стадии развития интеллекта, когда абстрактная возможность кажется интереснее и важнее действительности, так как она не знает никаких ограничений, кроме логических. Изобретение, а затем разрушение «универсальных законов и теорий» становится своего рода любимой умственной игрой в этом возрасте (И.С. Кон).

Переходный возраст стимулирует творческие способности личности, важнейшим интеллектуальным компонентом которых является *дивергентное мышление*. Последнее пред-

полагает, что на один и тот же вопрос может быть множество равно правильных и равноправных ответов (в отличие от конвергентного мышления, ориентирующегося на однозначное решение и снимающего проблему как таковую).

Предметом анализа у подростка становятся и его собственные интеллектуальные операции, т.е. мышление становится *рефлексивным*. Развитие и углубление рефлексивных процессов приводят в подростковом и юношеском возрасте к формированию нового уровня *самосознания*.

Социальное развитие и взросление. Социальное развитие подростка и юноши столь же многопланово и разнообразно, как и физическое или сексуальное. Большинство авторов при выражении единого объективного критерия социальной зрелости избирают в качестве границы *начало самостоятельной трудовой деятельности*. Этот критерий не только имеет социальное и психологическое значение, но и объективизирован в народнохозяйственной статистике (завершение образования, приобретение профессии, политическое и гражданское совершеннолетие, вступление в брак, рождение первого ребенка). Тем не менее и в этой сфере наблюдается гетерохронность. Юноша может быть достаточно зрелым в трудовой деятельности, но оставаться на подростковом уровне в отношениях с девушками или в плане культурных запросов, и наоборот. Следует отметить, что современное общество можно охарактеризовать нарастающей сложностью и представление о задачах и функциях взрослых людей может быть получено в полном объеме только после очень длительного периода обучения. Это приводит к постепенному удлинению «фазы ожидания» между детством и взрослым состоянием, удлинению периода обучения, хотя биологические процессы в целом остаются такими же, как и прежде.

Таким образом, молодые люди, обладая биологически-ми предпосылками, которые позволяют им рассматривать себя как взрослых, остаются в психологическом и психосоциальном планах в «состоянии ожидания», которое не дает им возможности с полной ответственностью участвовать в общественных процессах.

Быстрые социальные изменения приводят к расхождению между системами ценностей родителей и детей («конфликт поколений»), а многообразие и размытость общественных представлений и норм создают у молодых людей неуверенность в выборе объектов идентификации.

В подростковом возрасте нередко сохраняется склонность к поведенческим реакциям, которые обычно характерны для более младшего возраста: реакция отказа, оппозиции и протеста, имитации, компенсации и гиперкомпенсации. Однако именно для подросткового возраста более типичными являются следующие психологические реакции:

1. *Реакция эмансипации* — отражает стремление подростка к самостоятельности, освобождению из-под опеки взрослых. При неблагоприятных средовых условиях она может лежать в основе побегов из дома и уходов из школы, аффективных вспышек, направленных на родителей и учителей, а также в основе отдельных асоциальных поступков. При различных асинхрониях созревания, в основном на почве церебральной недостаточности, такие проявления могут быть либо чрезмерными, либо, наоборот, отсутствовать.

2. *Реакция группирования* объясняется стремлением к образованию спонтанных подростковых групп с определенным стилем поведения, системой внутригрупповых взаимоотношений и своим лидером. В неблагоприятных средовых условиях и при различных неполноценностях нервной системы склонность к этой реакции может в значительной мере определять поведение и быть причиной асоциальных поступков.

3. *Реакция увлечения (хобби-реакция)* отражает особенности внутренней структуры личности подростка. Увлечение спортом, стремление к лидерству, азартные игры, страсть к коллекционированию более характерны для мальчиков. Занятия, мотивом которых является стремление привлечь к себе внимание (участие в самодеятельности, увлечение экстравагантной одеждой и т.п.), более типичны для девочек. Интеллектуально-эстетические увлечения могут наблюдаться у подростков обоих полов [14; 16].

Все указанные выше детско-подростковые реакции могут быть представлены как в вариантах, *нормальных* для данного возрастного периода, так и в вариантах *патологических*, т.е. отклоняющихся от нормальных для этого возраста (девиантное поведение).

Девиантное поведение подразделяется на две большие группы: психопатологическое и антисоциальное.

Психопатологическое девиантное поведение отклоняется от нормы психического здоровья и связано с наличием явной или скрытой психической патологии. Как правило, мотивы поведения психически больного остаются непонятными до тех пор, пока не будут обнаружены основные признаки заболевания (галлюцинации, иллюзии, нарушения мышления или эмоционально-волевые расстройства).

Под *патохарактерологическим типом девиантного поведения* понимают поведение, обусловленное не психическим заболеванием, а патологическими изменениями характера, сформировавшимися в процессе воспитания (расстройства личности — психопатии, выраженные акцентуации характера).

Аддиктивное поведение — одна из форм девиантного поведения с формированием стремления к «уходу от реальности» путем искусственного вызывания у себя изменения психического состояния приемом некоторых веществ или фиксацией внимания на определенных видах деятельности. Основное психическое состояние у таких личностей описывается ими как «скучное», «серое», «безразличное», «однообразно». Аддиктивная активность направлена на получение каких-либо «острых ощущений», которые, пусть временно, но вырывают его из мира эмоциональной бесчувственности (стагнации эмоциональности).

Антисоциальное поведение определяют в случае нарушения каких-то социальных и культурных норм, особенно правовых. В последнем случае, когда такие поступки сравнительно незначительны, их называют *правонарушениями*, а когда серьезны и наказываются в уголовном порядке — *преступлениями*. В соответствии с этим и говорят о *делинквентном* (противоправном) и *криминальном* (преступном) по-

ведении. Понятно, что и психопатологическое поведение может быть антисоциальным.

Английские психологи Хевитт и Дженекинс проявления асоциальности подразделяют на *несоциализированные и социализированные формы*. Все они проявляются внешне одинаково – в виде негативизма, непослушания, конфликтности, агрессивности, вспышек ярости, нарушений норм сексуальных отношений. Однако при несоциализированной форме проявления асоциальности неизбирательны и направлены против множества людей, а при социализированных формах подросток сохраняет лояльность и не проявляет асоциального поведения по отношению к определенной группе лиц или к отдельным людям. Например, в подростковой асоциальной группе, совершающей кражи, не допускаются такого рода действия внутри группы.

Следует отметить, что подростки второй группы (социализированная асоциальность) более нуждаются в психолого-педагогической коррекции, в то время как подростки первой группы (несоциализированная асоциальность) более нуждаются и более восприимчивы к психолого-медицинской коррекции.

Все девиантные формы поведения у подростков обнаруживают связь с различными видами неполноценности центральной нервной системы, психопатиями и акцентуациями характера. В их формировании большую роль играют и социальные факторы: неблагоприятные условия воспитания и обучения – социальная и педагогическая запущенность.

Наиболее частыми источниками школьной дезадаптации являются непатологические формы поведения, которые носят преходящий характер. По мнению ряда психологов, психическое созревание подростка включает две следующие друг за другом фазы психических изменений: *негативную* (12-15 лет) и *позитивную* (16-18 лет). В негативной фазе подросток противопоставляет себя другим, всем противопочит, особенно старшим. В позитивной фазе постепенно выступает противоположная тенденция – социализации, приобщения к духовным ценностям, выработке жизненных правил. Безусловно, подобное разделение чрезвычай-

но условно и обе тенденции проходят через весь подростковый период. Возраст лишь меняет формы их проявления, но их следует учитывать при выборе мер педагогической и социальной коррекции непатологических форм отклоняющегося поведения [1; 4; 14; 16; 17; 20; 21; 22; 23; 24; 26; 28; 30; 36; 37].

8.6. Психология зрелых возрастов

Психология взрослого человека получила название акмеологии. *Акмеология* – наука о периоде максимального расцвета личностного роста, высшего момента проявления духовных сил и творчества. Акме (древнегреческое – «цветущая сила», «вершина возможностей человека») – базовая категория данной науки, вбирающая в себя, наряду с физическими, также социальные, нравственные, профессиональные, ментальные и многие иные высшие достижения в развитии человека.

Большая часть исследователей относит начало периода зрелости к моменту окончания юности – к 18-19 годам, а конец – к возрасту 55-60 лет (Бодалев А.А., 1999). В этом диапазоне выделяют ряд стадий: 1) ранней зрелости (18-30 лет); 2) средней зрелости (30-45 лет); 3) поздней зрелости (45-55 лет); 4) предпенсионного возраста (50-55 лет для женщин, 55-60 лет для мужчин). При этом для каждой стадии отмечаются характерные для нее особенности.

Для стадии *ранней зрелости* характерно овладение ролью взрослого человека, получение избирательного права, полная юридическая и экономическая ответственность. У большинства складывается собственная семья, рождается первый ребенок. Завершается получение высшего образования. На работе осваиваются профессиональные роли, образуется круг общения, в основе которого – избранная профессия.

Средняя зрелость – это период совершенства в выполнении профессиональной роли и старшинства, а иногда и лидерства среди товарищей по работе, относительная материальная самостоятельность и сравнительно широкий круг

социальных связей, а также наличие и удовлетворение интересов вне рамок профессиональной деятельности.

Поздняя зрелость характеризуется высококвалифицированным выполнением избранных в молодости профессиональных и социальных ролей и, как правило, достижением пика в должностном статусе, а также некоторым снижением социальной активности. Во многих случаях в это время происходит уход из семьи выросших детей.

Предпенсионный возраст — происходит заметное снижение физических и умственных функций, но вместе с тем это годы, благоприятные для занятия наиболее видного положения в своем социальном кругу. В основной области труда наблюдается спад профессиональных притязаний, и происходят существенные изменения во всей мотивационной сфере в связи с подготовкой к предстоящему пенсионному образу жизни.

Одной из наиболее интересных зарубежных концепций, вошедших в научный «арсенал» современной возрастной психологии, является теория американского психолога Эрика Эриксона о восьми стадиях развития личности. В психологии взрослых людей он выделил три основные стадии: ранней (25-35 лет), средней (35-45 лет) и поздней (45-60 лет) зрелости.

Ранняя зрелость (25-35 лет) — главным психологическим моментом этого возраста является установление интимности и близких личных связей с другим человеком. Если человек терпит неудачу в интимном общении, то у него может сформироваться и нарастать чувство изоляции от людей с ощущением, что он может во всем полагаться только на себя самого. Двадцатилетние обычно имеют дело с выбором супруга и карьеры, намечают жизненные цели и начинают их осуществление. Позже, около тридцати лет, многие приходят к переоценке своих прежних выборов супруга, карьеры, жизненных целей; иногда дело доходит до развода и смены профессии. Наконец первые годы после тридцати, как правило, время сживания с новыми или вновь подтверждаемыми выборами.

Средняя зрелость (35-45лет) “ этот период является периодом своеобразной переоценки личностных целей и притязаний и часто сопровождается внезапным ощущением и осознанием того, что уже прожито полжизни – «кризис середины жизни» (Джеке, 1965).

Кризис середины жизни определяется расхождением между мечтами, целями молодости и действительными, достигнутыми результатами. Поскольку мечты молодости чаще являются не очень реальными, то и оценка достигнутого также часто оказывается негативной и окрашенной отрицательными эмоциями. Человек начинает пессимистично оценивать и свое будущее – «уже не успеть, а менять что-либо поздно...». Заполняя опросники, люди в возрасте 35-40 лет начинают не соглашаться с такими фразами, как «есть еще уйма времени, чтобы сделать большую часть того, что я хочу». Вместо этого они констатируют: «Слишком поздно что-либо изменить в моей карьере».

Убывание физических сил и привлекательности – одна из многих проблем, с которыми сталкивается человек в годы кризиса среднего возраста и в последующем. Для тех, кто полагался ранее на свои физические качества и привлекательность, средний возраст может стать периодом тяжелой депрессии. Многие люди просто начинают жаловаться на то, что они больше устают – не могут, например, как в студенческие годы, проводить несколько дней без сна, если этого требует важное дело. Хотя хорошо продуманная программа ежедневных упражнений и соответствующая диета оказывают свое положительное действие. Большинство людей в среднем возрасте начинают полагаться не на «мышцы», а на «мозги». Они находят новые преимущества в знании, накопленном жизненном опыте; они приобретают мудрость.

Другим важным вопросом среднего возраста является *сексуальность*. У среднего человека в среднем возрасте могут наблюдаться некоторые отклонения в сексуальных интересах, способностях и возможностях, особенно по мере того как подрастают дети. Он может удивиться тому, сколь большую роль сексуальность играла для него ранее в отношениях с людьми. С другой стороны, есть люди, которые и в

среднем возрасте продолжают рассматривать каждого человека противоположного пола лишь в рамках сексуального притяжения или отталкивания, а одноименного пола — как потенциального соперника. По мнению психолога Пека (1968), в более удачных случаях достижения зрелости сексуальная эгоцентрическая установка до известной степени блокируется, а партнеры по общению воспринимаются более как потенциальные друзья и взаимопонимающие личности, т.е. «социализация» в отношениях с людьми замещает прежнюю «сексуализацию».

Успешное разрешение кризиса среднего возраста включает обычно переформулировку целей на более реалистичные с осознанием ограниченности жизни всякого человека. Супруг, друзья и дети приобретают все большее значение, тогда как собственное «Я» все более лишается своего исключительного положения. Главным в средней зрелости становится желание повлиять на следующее поколение через собственных детей или путем личного вклада в успехи общества. Эта центральная тема определяет желание человека быть продуктивным, нужным окружающим людям, что, в свою очередь, и делает его счастливым. Жизненная неудача на этой стадии может также способствовать изоляции и поглощенности только самим собой.

Поздняя зрелость (45-60 лет) протекает неодинаково у людей, ярко переживших кризис середины жизни, и у людей, которым удалось его избежать. Последние не производили осознанно ревизии своих планов и достижений и гораздо легче теряют энергичность и живость, так необходимую для продолжения своего личностного роста в последующие годы. Если переоценка ценностей в середине жизни все же состоялась, то ее следствием является глубинное обновление личности с ростом удовлетворения собой в последующие годы. Активность личности не снижается, и даже наблюдается ее рост. Например, имеются наблюдения, что кроме первого оптимального интервала для выдающихся открытий (40 лет) существует и второй пик творческой активности — в 50-55 лет (Leman Н.С., Пельц Л., Эндриус Ф.) [1; 4; 14; 20; 21; 22; 23; 24; 26; 28; 30; 32; 36; 37].

8.7. Особенности психического развития в поздний период жизни

Поздний период жизни называют геронтогенез (период старения, становления старости). *Старение и старость* – нормальное, естественное, физиологическое явление, это определенный отрезок онтогенеза. В литературе существуют большие расхождения в определении понятия «поздний возраст» и той возрастной границы, которая знаменует начало старости. В 1970 г. на совещании научной группы ВОЗ была достигнута договоренность считать 65 лет началом позднего возраста (old age), хотя убедительного научного и клинического обоснования для его выделения нет. Соответственно возраст в 50-64 года считается в геронтологии средним, в 65-74 года – предстарческим (пожилым), в 75-90 лет – старческим.

Психологические подходы к старости описывают психологические аспекты старения. Собственно психические изменения, наблюдающиеся в процессе старения, связаны с процессами инволюции в центральной нервной системе. На скорость их возникновения и особенности проявлений существенное влияние оказывает вся биологическая и психосоциальная история предшествующих периодов жизни – врожденные особенности, приобретенные личностные качества, психические и социальные характеристики, составляющие жизненный опыт данного человека, перенесенные заболевания, травмы и т.д. Поэтому, наряду со свойственными старению общими, облигатными изменениями психических функций, психическое старение у каждого человека имеет и свои индивидуальные проявления – каждый старится по-своему. Не случайно говорят, что на протекание процесса старения существенное влияние оказывают и представления самого человека о том, что есть старость и как она должна протекать.

Среди признаков старения психики наиболее общим свойством является ***снижение активности и замедление всех психических процессов***. Замедленность касается как простых сенсорных функций (зрение, слух, вкус, осязание), так и

более сложных — психомоторики, восприятия нового, запоминания. Замедляются все поведенческие реакции, включая способность к адаптации в меняющихся условиях. В процессах замедления главную роль играют морфо-функциональные изменения в нервной системе, характеризующиеся повышением порога возбуждения в нервных клетках и волокнах. Кроме этого, в процессах замедления определенную роль играют и психологические факторы — настроение, установка личности на выполнение задания, неожиданность или ожидаемость решаемой задачи, ее сложность.

Снижение функции памяти, ассоциируемое со старением как одним из наиболее частых его признаков, наблюдается не у всех старых людей. Забывание более распространяется на материал, не организованный по смыслу, т.е. более страдает механическая память. Одновременно нарушения мнестической деятельности в логико-смысловой памяти отражаются преимущественно на запоминании наиболее сложных и реже употребляемых логико-смысловых структур.

Относительно старения эмоциональной сферы существует мнение, что выявляемые биохимические сдвиги у пожилых людей (снижение активности норадреналин- и серотонинергических систем с ростом уровня адреналина в тканях) предрасполагают по мере старения к более частому появлению депрессивного и тревожного настроения. С другой стороны, на состояние эмоциональной сферы большое значение оказывает социальная сторона жизни пожилого человека. В этом отношении ущербными для личности являются переживания утраты прежних социальных ролей, уменьшение доходов, ограничение социальных контактов. Все это способствует развитию мнительности, неуверенности, сосредоточению интересов на здоровье и сугубо личных жизненных проблемах. Отсюда повышенное внимание к своему здоровью, стремление к самоанализу и лечению, опасения бедности и повышенное чувство бережливости старых людей. Неуверенность в совокупности со снижением физического потенциала и психосоциальными факторами старения способствует развитию мнительности, тре-

возможности и склонности к грустному настроению у большинства старых людей.

В литературе описывается также своеобразное эмоциональное состояние пожилых людей, обозначенное как *возрастно-ситуативная депрессия* при отсутствии жалоб на это состояние (Шахматов Н.Ф. и др.). Она характеризуется ослаблением аффективного тонуса, замедленностью и отставленностью аффективных реакций; при этом лицо старого человека ограничено в возможностях передать душевные эмоциональные движения. Пожилые люди могут сообщить о чувстве пустоты окружающей жизни, ее суетности и ненужности. Интересна и полна смысла была только жизнь в прошлом, но она никогда не вернется. Все эти переживания воспринимаются пожилыми людьми как обычные и не носящие болезненного характера. Они являются как бы результатом переосмысления жизни и имеют адаптивную ценность, поскольку предохраняют человека от стремлений, борьбы и от сопряженного с ним волнения, которое крайне опасно для стариков. Исследования американских психологов показали, что тенденция к необоснованному, не подкрепленному серьезными интересами и основаниями оптимизму, имеет негативное влияние на продолжительность жизни в старости (Kalish R.).

Характерны особенности умственной и познавательной деятельности стареющих и старых людей. У них постепенно снижается острота и скорость восприятия, ослабевают параметры внимания, ухудшается память. Все это «предпосылки» собственно интеллектуальных способностей, и в их улучшении заключаются скрытые резервы повышения познавательной деятельности пожилых людей. Собственно умственная деятельность, т.е. способность к анализу и синтезу, процессу образования понятий, суждений и умозаключений, долго является сохранной в позднем возрасте. Однако темп психической активности, умственная работоспособность с возрастом снижаются.

Мотивация познавательной активности претерпевает также изменения в сторону занижения интереса к новому и

оживления, преувеличенного интереса к прошлому. Этим может объясняться негативная установка к познанию нового, актуального и одновременно — возрастание консерватизма мышления и взглядов.

Долгая сохранность привычной профессиональной деятельности у многих пожилых людей находит объяснение в том, что несмотря на то что у старых людей снижается способность к усвоению нового и способность к адаптации, длительное время не нарушены функции оперирования накопленными в процессе жизни знаниями. Лишь с предъявлением новых и повышенной трудности задач, с нарушением привычных стереотипов умственной деятельности могут наступить ее упадок и психическая декомпенсация. Творческое мышление и творческие способности с возрастом у большинства людей снижаются, хотя в истории известно много случаев их полной сохранности до глубокой старости.

Характерологические изменения, свойственные нормальному старению, можно рассматривать как происходящие за счет продолжения усиления присущих людям в более молодом возрасте черт в совокупности с изменениями, приносимыми самим процессом старения. Так, некоторые люди с тревожно-мнительными чертами становятся еще более мнительными, тревожными и подозрительными, у расчетливых развиваются мелочность и скупость, доходящие при акцентуации до постоянного страха быть обворованным, оказаться нищим. Принципиальность и твердость установок часто преобразуются в непримиримость ко взглядам окружающих, порождают «войну поколений», конфликты с окружающими. Эмоциональная несдержанность заостряется до степени взрывчатости, нередко — полной утраты контроля над эмоциональными реакциями. Сенситивность может перерасти в стойкое чувство пониженной самооценки, а при заострении проявляется в депрессивном фоне настроения, в переживаниях ущерба, отношения и преследования по типу сверхценных идей.

В силу соматических недугов и болезней, присущих старению, а также условий, способствующих «уходу в себя»,

старые люди больше сосредоточены на состоянии здоровья, становятся ипохондричными, много времени уделяют медицинским обследованиям, визитам к врачам, в их интересах все это приобретает доминирующее значение. Из-за ухудшающегося здоровья, мнительности, тревожности, неуверенности в будущем и снижении жизненной и социальной перспективы старые люди больше подвержены паническим настроениям, труднее приспосабливаются к переменам личной и общественной ситуации, часто при этом наступает временная декомпенсация психической деятельности (например, депрессии при перемене привычных условий, в частности квартирных, при появлении в семье новых членов, при уходе на пенсию и т.д.).

Наряду с указанными ущербными сдвигами характера у многих людей в старости наблюдаются и положительные изменения. Можно нередко наблюдать умиротворенность, отход от мелочных интересов жизни к осмыслению главных ценностей, адекватную переоценку своих желаний и возможностей, сглаживание противоречивых черт характера. Рассматривая изменения характера в старости, нельзя, по-видимому, строго разграничить указанные тенденции, ибо у одного и того же человека могут наблюдаться как негативные, так и положительные изменения.

Известный психолог Эриксон для периода жизни в 60-70 лет выделяет главную психологическую тему — *тему единства*, т.е. способности взглянуть на прошлую жизнь с удовлетворением. Если жизнь приносила удовлетворение и человек достиг чувства единства с собой и другими людьми, то старость будет счастливой порой. По мере того как укорачивается будущее, человек чаще обращается к прошлому, пересматривая свою жизнь, нередко с мудростью, позволяющей придать другое, большее значение эпизодам и ситуациям его жизни. Цель развития в старости — достижение ощущения, что прожита значительная и полная удовлетворения жизнь, а также то, что и в настоящий момент она максимально активна.

Существуют *три типа нормовозрастных изменений личности* в позднем возрасте. В основе их различий лежит фак-

тор субъективной оценки убывающих с возрастом психофизиологических возможностей и социальных утрат.

Первый тип — тип адекватного самовосприятия с пониманием ущербных изменений: повышенной тревожности, неудовлетворенности своими возможностями, пониманием неотвратимости усиления недугов и стремлением «себя обезопасить», консерватизмом взглядов и ригидностью суждений, интересов.

Второй тип — гипертрофированное восприятие изменений, претерпеваемых с возрастом, в психической, физической и соци-альной сферах, что проявляется грустным настроением, чувством невозвратимости жизненных потерь, «замыканием» интересов на вопросах здоровья, социального и материального благополучия, развитием ипохондричности, тревожности и в целом — интровертированности.

Третий тип — полярный предыдущему, характеризуется субъективной недооценкой возрастных изменений, несколько преувеличенным представлением о своих способностях наряду с недооценкой сниженных возможностей.

При *патологической старости* эти и все другие особенности изменений психики в позднем возрасте приобретают утрированно заостренный характер. У старых людей чаще, чем у молодых, стирается грань между нормой и патологией. Вследствие повышения чувствительности, снижения реактивности и падения выносливости к различным раздражителям и стресс-факторам даже незначительные, обычно непатогенные физические и психические раздражители могут вести у людей в позднем возрасте к дезорганизации гомеостаза, к декомпенсации и заболеваниям. В происхождении и структуре психических расстройств у стариков в значительно большей степени, чем у молодых, нечетки границы между психогенным и соматогенным, функциональным и органическим, локальным и общецеребральным. Различные неприятные переживания, даже не очень тяжелые, могут вести не только к невротическим и реактивно-психотическим состояниям, но и к расстройствам ясности сознания, «спутанности». Нарушения психики у старых

людей легко возникают и при относительно не очень тяжелых соматических заболеваниях [1; 4; 14; 20; 21; 22; 23; 24; 26; 28; 30; 36; 37].

Задания для самостоятельного изучения

1. Речь и мышление младенца.
2. Личностные новообразования младенчества.
3. Развитие личности в возрасте от одного до трех лет.
4. Развитие речи в раннем детском возрасте.
5. Диагностика психологической готовности к школе.
6. Роль игры в психическом развитии дошкольника.
7. Развитие личности младшего школьника.
8. Умственное развитие младшего школьника
9. Развитие личности в подростковом возрасте.
10. Акцентуации характера у подростков.
11. Развитие познавательных процессов в раннем юношеском возрасте.
12. Развитие личности в раннем юношеском возрасте.
13. Психологический возраст.
14. Основные линии онтогенеза в зрелости
15. Проблема социализации и социально-психологической адаптации пожилых людей.
16. Изменение когнитивных функций при старении.
17. Психологическая работа с пожилыми людьми.

Контрольные вопросы

1. Какие безусловные рефлексы проявляются у новорожденного?
2. Что такое «комплекс оживления»?
3. Охарактеризуйте кризис 1 года.
4. Назовите основные особенности психического развития ребенка в раннем детском возрасте.
5. Назовите симптомы кризиса трех лет.
6. Как влияет игра на развитие психики дошкольников?
7. Назовите компоненты психологической готовности к школе.
8. Дайте психологическую характеристику младшего школьного возраста.

9. Назовите основные компоненты учебной деятельности.
10. Назовите основные новообразования младшего школьного возраста.
11. Охарактеризуйте основные проблемы подросткового возраста.
12. Что такое «чувство взрослости»?
13. Назовите подростковые реакции, выделенные А.Е. Личко.
14. Что такое самоопределение?
15. Как протекает процесс развития в ранней юности?
16. Назовите основные возрастные новообразования зрелости.
17. Что такое психологический возраст?
18. Раскройте основное содержание кризисов середины жизни.
19. С чем связаны психологические изменения, наблюдающиеся в процессе старения?
20. Как происходят изменения когнитивных функций при старении?
21. Каковы возможности личностного развития и его особенности в позднем периоде жизни?
22. Каковы возможности психологической помощи пожилым?

Библиографический список

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. М., 2000.
2. *Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование. СПб., 2002.
3. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб., 2000.
4. Атлас по психологии человека / под ред. А.А. Реана. СПб., 2007.
5. *Банщикова Т.Н.* Категория развития в философии, психологии и акмеологии: логико-семантический анализ // Вестник СевКавГТУ. 2006. № 3 // URL: <http://www.ncstu.ru>.
6. *Барцалкина В.В.* Терапия последствий детских травм, депривации и насилия как профилактика адиктивного поведения // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2010. № 5 // URL: www.psyedu.ru.
7. Большой психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мецеракова. М., 2005.
8. *Боулби Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей / пер. с англ. М., 2004.
9. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 2002.
10. Возрастная психология: методические материалы по изучению дисциплины / сост. Т.Г. Неруш. Саратов, 2008.
11. *Гамезо М.В., Герасимова М.В. и др.* Возрастная психология: Личность от молодости до старости. М., 2000.
12. *Годфруа Ж.* Что такое психология: в 2 кн. М., 2000. Кн. 2.
13. *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2000.
14. *Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. М., 2000.
15. *Кулагина И.Ю.* Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности. М., 1999.
16. *Личко А.Е.* Акцентуации характера у детей и подростков. СПб., 2000.
17. *Малкина-Пых И.Г.* Возрастные кризисы: справочник практического психолога. М., 2005.
18. *Медведева Е.А.* Специальное образование детей с трудностями в обучении: Задержка психического развития // Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. М., 2000.
19. *Мухина В.С.* Детская психология. СПб., 2002.

20. *Немов Р.С.* Психология: в 3 кн. М., 2000. Кн. 2, 3.
21. *Носко И.В.* Психология развития и возрастная психология. Владивосток, 2003.
22. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М., 2000.
23. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: Теории, факты, проблемы. М., 2000.
24. Психология / под ред. А.А. Крылова. СПб., 2006.
25. Психология и педагогика / авт.-сост. Т.Г. Неруш, В.Г. Печерский, А.Н. Смирнов. Саратов, 2002.
26. Психология развития / под ред. Т.Д. Марцинковской. М., 2001.
27. Психология развития: хрестоматия. СПб., 2001.
28. Рабочая книга практического психолога / под ред. И.В. Дубровиной. М., 1999.
29. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога. М., 1999.
30. *Рыбалко Е.Ф.* Возрастная и дифференциальная психология. СПб., 2000.
31. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000.
32. *Степанов Е.И.* Психология взрослых – основа акмеологии. СПб., 2000.
33. *Ушаков Д.В.* Психология одаренности – от теории к практике. М., 2000.
34. *Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы личности. М., 2000.
35. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб., 2007.
36. Человек: от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. СПб., 2006.
37. *Шаповаленко И.В.* Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М., 2005.
38. *Щебланова Е.И.* Неуспешные одаренные школьники. М., 2008.
39. *Эльконин Д.Б.* Избранное. М., 2003.
40. *Юркевич В.С.* Современные проблемы работы с одаренными детьми // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» / 2010. № 5. URL: www.psyedu.ru
41. *Ярошевский М.Г.* История психологии. М., 2000.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1. ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ	6
1.1. Предмет и задачи психологии развития и возрастной психологии	6
1.2. История психологии развития и возрастной психологии	8
1.3. Структура психологии развития и возрастной психологии	13
1.4. Связь психологии развития и возрастной психологии с другими отраслями психологической науки	15
2. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ	17
2.1. Методы изучения возрастных особенностей и проблем развития	17
2.2. Методы развивающей работы	32
3. ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ. КАТЕГОРИЯ РАЗВИТИЯ	39
3.1. Принципы психологии развития и возрастной психологии	39
3.2. Категория развития	42
4. ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	51
4.1. Факторы психического развития	51
4.2. Основные теории психического развития	53
4.3. Биогенетический подход	54
4.4. Социогенетический подход	59
4.5. Когнитивистские концепции	64
4.6. Персоногенетический подход	67
4.7. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского	68
4.8. Деятельностный подход к пониманию развития психики	70
4.9. Условия, источники и движущие силы психического развития	73

4.10. Механизмы развития личности	74
4.11. Взаимосвязь обучения, воспитания и развития в онтогенезе	78
5. САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ	80
5.1. Понятие о самосознании	80
5.2. Основные источники становления самосознания	82
5.3. Основные функции самосознания	83
5.4. Основные защитные механизмы самосознания	84
6. СТАДИАЛЬНОСТЬ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	88
6.1. Проблема периодизации психического развития	88
6.2. Понятие возраста	91
6.3. Понятие возрастного кризиса	93
6.4. Периодизация психического развития по Д.Б. Эльконину	97
6.5. Стадии развития взрослого человека	99
6.6. Периодизации развития личности	102
6.7. Периодизации интеллектуального развития	111
7. ОТКЛОНЕНИЯ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ	115
7.1. Отклонения в умственном развитии	115
7.2. Развитие личности в условиях депривации	129
8. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В РАЗЛИЧНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ	136
8.1. Психическое развитие в младенчестве	136
8.2. Психическое развитие в раннем детстве	144
8.3. Психическое развитие в дошкольном детстве	151
8.4. Психологическая характеристика младшего школьного возраста	156
8.5. Психологические особенности подросткового и юношеского возрастов	166
8.6. Психология зрелых возрастов	180
8.7. Особенности психического развития в поздний период жизни	184
Библиографический список	192

Учебное издание

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
И
ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Учебное пособие
для студентов по направлению подготовки 030300.62
«Психиатрия»

Автор-составитель

Неруш Татьяна Григорьевна

Редактор *Е.В. Смолякова*
Компьютерная верстка *А.Н. Носова*

Подписано в печать Формат 60x84 ¹/₁₆.
Бумага типогр. № 1. Печать Riso.
Уч. -изд. л. 10,9. Усл. печ. л. 9,4.
Тираж экз. Заказ

410003, г. Саратов, ул. Радищева, 89. СГСЭУ.