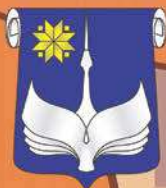


О. Н. БАБЫЛЁВА



УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

**ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
1-03 04 03 ПРАКТИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ


«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики и психологии

Кафедра психологии


СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

 Е. Ф. Нестер
« 17 » 03 2015 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета

 З. Н. Козлова
« 17 » - 03 2015 г.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ
ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
1-03 04 03 ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Автор: О. Н. Бабылёва

Рассмотрено и утверждено на заседании редакционно-издательского совета
31 марта 2015 г., протокол № 2.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Психология развития — отрасль психологической науки, которая призвана вооружить будущих психологов знаниями и умениями, которые позволят им осуществлять психолого-педагогическую деятельность в направлении познания и создания условий для поддержания и гармоничного психического развития участников образовательного процесса. Дисциплина «Психология развития» в профессиональном становлении практического психолога является одной из ведущих. Эта дисциплина основывается на знаниях, полученных в общей психологии, психофизиологии, социальной психологии, преобразуя их, создаёт базу для изучения педагогической психологии, психодиагностики и других прикладных дисциплин.

Данный учебно-методический комплекс (УМК) ориентирован не только на формирование компетенций студентов в области психического развития, но и на повышение их интереса к психологическим аспектам образовательного процесса. Материал, представленный в теоретическом разделе, способствует овладению студентами основами научных знаний, которые необходимы будущим практическим психологам для осуществления психологической помощи. Учебно-методический комплекс нацелен на учебные задачи, с одной стороны, и ориентирует студентов в будущей практической деятельности, с другой.

УМК по дисциплине «Психология развития» предназначен для студентов специальностей 1-03 04 03 Практическая психология. Комплекс включает материалы для проведения лекционных, семинарских и лабораторных занятий, критерии текущего и итогового контроля знаний, а также список рекомендуемой литературы для самообразования студентов.

Цель создания УМК — в соответствии с образовательным стандартом, улучшить методическое обеспечение учебного процесса на факультете педагогики и психологии БарГУ по дисциплине «Психология развития».

В результате работы с комплексом студент должен знать: основные понятия, категории и принципы психологии развития; условия, движущие силы и механизмы психического развития, стратегии и методы психологии развития; историю развития и современное состояние психологии развития, основные научные направления и теории психического развития; закономерности психического развития, возрастную периодизацию психического развития человека. В результате работы с УМК студент должен уметь: описывать, объяснять и прогнозировать особенности психического развития, опираясь на закономерности развития; использовать теоретические знания для решения прикладных задач психологии развития; организовывать изучение психического развития человека в онтогенезе.

В УМК по дисциплине «Психология развития» представлены теоретический, практический разделы, а также раздел контроля знаний и вспомогательный

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Психология развития» разработан в ответствии с учебной программой по дисциплине, разработанной в БГПУ им М. Танка. Утверждена 02.02 2014 г., регистрационный № УД-34-03-№45/2014/баз.

О. Н. Бабылёва

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ РАЗВИТИЯ

- Тема 1.1 Предмет и задачи психологии развития
- Тема 1.2 Классические понятия психологии развития
- Тема 1.4 Эндогенное направление в психологии развития
- Тема 1.5 Экзогенное направление в психологии развития
- Тема 1.6 Психоаналитические модели развития
- Тема 1.7 Когнитивные модели развития
- Тема 1.8 Контекстуальные модели развития
- Тема 1.9 Системные модели развития
- Тема 1.10 Возрастные кризисы психического развития
- Тема 1.11 Проблема периодизации развития

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

- Тема 2.2 Пренатальный период и рождение
- Тема 2.3 Новорожденность
- Тема 2.4 Период младенчества
- Тема 2.5 Психическое развитие в раннем возрасте
- Тема 2.6 Психическое развитие в дошкольном возрасте
- Тема 2.7 Психическое развитие в младшем школьном возрасте
- Тема 2.8 Психосоциальное развитие в подростковом возрасте
- Тема 2.9 Психосоциальное развитие в юношеском возрасте
- Тема 2.10 Психосоциальное развитие в возрасте ранней зрелости
- Тема 2.11 Психосоциальное развитие в возрасте средней зрелости
- Тема 2.12 Психосоциальное развитие в возрасте поздней зрелости и старости

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

- Семинарские занятия
- Лабораторные занятия
- Управляемая самостоятельная работа
- Тематика управляемой самостоятельной работы студентов

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

- Примерные вопросы по дисциплине «Психология развития»
- Критерии оценок результатов учебной деятельности на экзамене
- Средства диагностики по дисциплине

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

- Содержание дисциплины
- Примерный тематический план по психологии развития

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Список рекомендуемых источников
- Список использованных источников

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

РАЗДЕЛ 1 ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ РАЗВИТИЯ

Тема 1.1 Предмет и задачи психологии развития

Цель: формировать знания о предметном содержании, специфике и становлении психологии развития как науки.

1.1.1 Предмет, задачи и проблемы психологии развития

Психология развития — одна из отраслей психологической науки, которая занимается изучением возрастной динамики развития человеческой психики, онтогенеза психических процессов и психологических свойств личности.

Предмет психологии развития базируется на таких вопросах, изучаемых данной наукой, как:

- факторы психического развития человека, которые представлены движущими силами и условиями развития;
- основные особенности психического развития при переходе человека от одного возрастного периода к другому (изучение деятельности и социальной ситуации развития, характерных для данного возраста);
- законы психического развития человека [1].

В психологии развития как научной дисциплине конкретизированы её задачи, выступающие одновременно и функциями психологии развития. Описание развития предполагает получение представления о феноменологии процессов развития. Объяснение развития направлено на выявление причин, факторов и условий, вызывающих изменения в поведении и переживании. В основе объяснения лежит схема причинно-следственной связи. Прогноз развития означает, что при нём необходимо указывать на следствия, которые вытекают из данной причины. Прогноз развития всегда носит гипотетический характер, так как основывается на объяснении, установлении связей между следствием и возможными причинами. Коррекция развития как задача психологии развития сводится к управлению развитием через изменение его возможных причин.

В достижении целей и задач психологии развития обнаруживается целый ряд проблемных вопросов, по поводу которых наука не имеет однозначного ответа и они продолжают оставаться дискуссионными [2].

Первая проблема является наиболее значимой и исторически самой «старой» в психологии развития. Это проблема детерминации психического развития человека, которая состоит в решении вопроса о том, какой фактор развития является главным: внутренний или внешний? К внутренним

факторам психического развития традиционно относят биологические: наследственность, особенности биологического развития, характеризующие внутриутробное развитие ребёнка. К внешним факторам в психологии развития традиционно относят характеристики социальной среды, в которой проходит развитие человека. Кроме этого, существует устойчивое мнение, что обе группы факторов не стоит противопоставлять друг другу, а требуется изучение их взаимодействия в детерминации психического развития.

Вторая проблема связана с решением вопроса о том, как организован процесс развития: дискретно, ступенчато, прерывисто или развитие происходит поступательно, путём постоянного накопления или совершения изменений. В соответствии с первой точкой зрения процесс психического развития может быть представлен как стадийный, в котором можно достаточно ясно обозначить отдельные возрастные стадии, качественно отличающиеся друг от друга. В соответствии со второй точкой зрения в развитии отдельные возрастные стадии выделить практически невозможно, поэтому развитию следует рассматривать как непрерывный процесс изменений. В современной психологии развития преобладает первая из указанных позиций.

Третья проблема психологии развития направлена на решение вопроса о том, насколько устойчива личность в её основных проявлениях в процессе развития. Решение данной проблемы предполагает выделение таких личностных характеристик, которые можно было бы обозначить как главные образования личности. Это могут быть черты личности, черты характера, темперамент или характеристики направленности личности.

Четвёртая проблема, ориентирована на решение вопроса о том, какую роль в психическом развитии играют стихийное и организованное обучение и воспитание. Под организованным обучением и воспитанием понимают процесс, характеризующийся наличием целей, задач, использованием специальных методов и приёмов воздействия на личность. Организованное обучение и воспитание всегда предполагает ориентацию на определённый эталон. Как правило, организованное обучение и воспитание происходит в семье, в учреждениях системы образования, через СМИ. При стихийном обучении и воспитании личность не испытывает целенаправленного воздействия со стороны среды, однако сам факт жизни в обществе предполагает, что личность стихийно (спонтанно) усваивает определённые знания, нормы и ценности в процессе общения с окружающими людьми, под воздействием многочисленных институтов социализации.

1.1.2 Понятие и характеристики развития

Развитие можно определить, как регулярные и относительно стойкие изменения в организме, психических процессах, свойствах личности, формах социального взаимодействия и других видах поведения. Следствием этих изменений

являются новые виды, формы функционирования и деятельности человека. Возникновение новых структур обычно приводит к переходу к новой стадии развития.

Развитие — процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека. Необратимость — способность к накоплению изменений, «надстраиванию» новых изменений над предшествующими. Направленность — способность системы к воспроизведению единой, внутренне взаимосвязанной линии развития. Закономерность — способность системы к воспроизведению однотипных изменений у разных людей [3].

Результатом процесса развития чаще всего являются определённые изменения в психологии и поведении человека, происходящие непрерывно на протяжении всей его жизни. Однако важно ответить на вопрос, что и как изменяется? При попытке ответить на этот вопрос обнаруживается несколько вариантов (по Ю. Н. Карандашеву) [4].

Развитие как рост. Такое понимание в современной науке почти не встречается. Под ростом понимается процесс количественного изменения (накопления) внешних признаков объекта, измеряемых в высоте, длине, ширине, толщине, весе и т. п. Это значит, что, во-первых, рост есть всего лишь одна из сторон развития; во-вторых, что рост есть лишь внешний показатель развития, ничего не говорящий о его сути; в-третьих, рост может быть только количественной характеристикой развития.

Развитие как созревание. Под созреванием понимается редукция, свёртывание развития к морфологическим изменениям, протекающим под непосредственным управлением генетического аппарата.

Развитие как совершенствование. Это определение часто используется в педагогике и носит телеологический характер, т. е. в нём изначально предполагается наличие цели, в качестве которой выступает «совершенная», т. е. идеальная форма развития.

Развитие как универсальное изменение. В качестве одного из критериев для определения развития выдвигается требование общности, универсальности происходящих изменений.

Развитие как качественное, структурное изменение. Определение развития через качественные изменения связано с пониманием объекта как системы. Речь идёт о совершенствовании его структуры. Исключается количественная мера совершенствования и сохраняется только качественная.

Развитие как количественно-качественное изменение. Развитие как изменение, влекущее за собой новые изменения. Наличие тесной, экзистенциальной связи между изменениями, следующими друг за другом. Развитием следует считать только такие изменения, которые влекут за собой новые изменения («лавина изменений»). В этом определении проводится идея эволюционной преемственности изменений [5].

1.1.3 Виды изменений

Виды изменений, изучением которых занимается психология развития:

1) анатомо-физиологические изменения; для психологии развития особый интерес представляет развитие тех органов и систем, которые более всего связаны с ходом психического развития человека — нервная система, опорно-двигательная система, половая система, эндокринная система;

2) изменения познавательных (когнитивных) процессов — ощущения, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи;

3) изменения, происходящие в личности и её структурных компонентах — темпераменте, характере, эмоциях и чувствах, воле, мотивации (направленности), самосознании;

4) изменения в социальных отношениях личности и освоение ею социальных ролей в разные возрастные периоды.

Изменения, происходящие в развитии, могут быть:

1) количественными/качественными,

2) непрерывными/дискретными, скачкообразными,

3) универсальными/индивидуальными,

4) обратимыми/необратимыми,

5) целенаправленными/ненаправленными,

6) изолированными/интегрированными,

7) прогрессивными (эволюционными)/регрессивными (инволюционными).

Кроме того, развитие может рассматриваться в разной временной размерности, образуя изменения на фило-, антропо-, онто- и микроуровнях. Это значит, что развитие как процесс можно представить во времени, в котором происходят соответствующие изменения

Филогенез, или развитие вида, — это предельная временная дистанция, включающая возникновение жизни, зарождение видов, их изменение, дифференциацию и преемственность, т. е. всю биосоциальную эволюцию, начиная с простейших и завершая человеком.

Антропогенез, или развитие человечества во всех его аспектах, в том числе и культурный социогенез, — это часть филогенеза, начинающаяся с возникновением *Homo sapiens* и завершающаяся сегодняшним днём.

Онтогенез, или индивидуальное развитие, — это временная дистанция длинной в человеческую жизнь: она начинается с момента зачатия и завершается концом жизни. Изменения отдельных индивидов (или определённых их групп) в ходе онтогенеза составляют существенную часть предмета психологии развития.

Микрогенез, или актуальный генез, — наиболее короткая временная дистанция, охватывающая «возрастной» период, в течение которого протекают краткосрочные процессы, развёрнутые последовательности действий (например, поведение при решении задач) и т. п. [6].

1.1.4 Структура психологии развития

Психология развития изучает весь онтогенез человека, поэтому выделяют несколько её разделов:

- психология пренатального (внутриутробного) развития — изучает развитие человека от момента зачатия до рождения (и включая рождение) ребёнка;
- детская психология — изучает развитие ребёнка от рождения до 10—11-летнего возраста;
- психология подросткового и юношеского возраста — изучает развитие в период от 10—11-летнего до 18—20-летнего возраста;
- психология зрелости (взрослости) — акмеология — изучает развитие человека в возрасте от 18—20 до 60 лет;
- психология пожилого и старческого возраста — геронтопсихология — изучает развитие человека в период старше 60 лет [7].

Следует отметить, что поскольку содержанием психологии развития является также изучение факторов психического развития, выделение его закономерностей, то встаёт необходимость выделения ещё одного важнейшего раздела этой науки — теоретико-методологических основ психологии развития. Данный раздел представлен такими темами, как методология и методы психологии развития, законы психического развития, факторы психического развития.

1.1.5 Место психологии развития в системе психологических наук

Психология развития имеет тесные междисциплинарные связи с рядом наук:

1) генетикой, анатомией и физиологией развития; данные науки важны для психологии развития, так как помогают осветить особенности пренатального развития, физического и моторного (двигательного) развития. Особый интерес представляет развитие центральной нервной системы, органов чувств и эндокринных желез;

2) этологией (занимается сравнительным изучением поведения среди животных); она показывает биологические корни поведения (например, импринтинг). Ценной является методическая возможность проводить наблюдения и эксперименты на животных, особенно в тех случаях, когда их проведение на человеке запрещено из этических соображений; возможность переноса на человека результатов, полученных на животных, чрезвычайно важна для понимания человеческого развития;

3) культурной антропологией и этнологией, которые изучают надкультурные универсалии и межкультурные различия в поведении и переживании. Это позволяет проследить влияние социальной среды (культурной среды) на протекание процессов психического развития;

4) социологией и социальными дисциплинами, которые имеют значение для психологии развития за счёт анализа процессов социального взаимодействия в семье, школе, группе сверстников, а также за счёт исследования социально-экономических условий развития;

5) психологические дисциплины: общая психология позволяет лучше понять психические процессы познания, эмоций, мотивации и т. п.; педагогическая психология замыкает психологию развития на педагогическую практику, обучение и воспитание; психопатология помогает понять развитие детей с нарушениями различных сторон психики и смыкается с психологией развития по линиям психотерапии, психопрофилактики и психогигиены; психодиагностика идёт рядом с психологией развития в области адаптации и применения диагностических методик в сравнительном анализе интеллектуального, личностного развития и для определения возрастных норм развития; психология творчества помогает объяснить развитие одарённых и опережающих норму развития детей; специальная психология, изучающая закономерности развития детей с ОПФР, опирается на знания из психологии развития о норме психического развития [8].

1.1.6 Специфика методов психологии развития

Методы исследования возрастного развития включают несколько блоков методик. Одна часть методик в возрастной психологии заимствована из общей психологии, другая из дифференциальной психологии, третья из социальной психологии.

Из общей психологии в возрастную пришли все методы, которые используются для изучения когнитивных процессов и личности ребёнка. Данные методы позволяют получить информацию о возрастных особенностях познавательных процессов детей. Эти методы адаптированы к возрасту ребёнка и направлены на изучение восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи.

Из дифференциальной психологии заимствованы методы, которые используются для изучения индивидуальных и возрастных различий детей. Особое место среди этой группы методов занимает метод близнецов. При помощи данного метода исследуются сходство и различия между гомозиготными и гетерозиготными близнецами. Эти исследования позволяют приблизиться к решению одной из важнейших проблем возрастной психологии — органической (генотипической) и средовой обусловленности психики и поведения ребёнка.

Из социальной психологии заимствована группа методов, посредством которых изучаются межличностные отношения в детских группах, взаимоотношения между детьми и взрослыми людьми — наблюдение, опрос, интервью, социометрические методы, социально-психологический эксперимент.

Методы возрастной психологии можно классифицировать по 4 разным основаниям [9].

Организационные методы

Лонгитюдный метод часто называется «продольным исследованием». Здесь прослеживается развитие одного и того же ребёнка в течение длительного времени. Такого типа исследование позволяет выявить более тонкие тенденции развития, небольшие изменения, происходящие в интервалах, которые не охватываются «поперечными» срезами.

Метод очень трудоёмкий; требуются разные, но равноценные интеллектуальные и другие тесты на каждом этапе. Поэтому метод используется сравнительно редко, но известен с середины XIX в. Ж. Пиаже таким образом изучал стадии развития сенсомоторного интеллекта.

Метод позволяет:

- проследить развитие отдельных психических функций;
- дать прогноз развития этих функций.

Он важен для определения сравнительной ценности разных систем обучения, так как ценность выражается наибольшей долговечностью эффектов, их полезностью для развития (Б. Г. Ананьев).

Итогом лонгитюдного исследования обычно является монография, описывающая несколько периодов жизни человека.

Организация психологического исследования может быть различной. Часто используется *метод срезов*: в достаточно больших возрастных группах с помощью конкретных методик изучается определённый аспект развития, например уровень развития интеллекта. В результате получают данные, характерные для этой группы — лиц одного возраста или, например, школьников, обучающихся по одной учебной программе.

Когда делается несколько срезов, подключается сравнительный метод: данные по каждой группе сравниваются между собой и делаются выводы о том, какие тенденции развития здесь наблюдаются и чем они обусловлены.

Подбирая группы по какому-то признаку для проведения срезов, психологи стараются «уравнивать» другие существенные различия, например, следят, чтобы в группах было одинаковое количество мальчиков и девочек, чтобы испытуемые не имели значительных отклонений в психическом развитии и т. д. Данные, полученные благодаря методу срезов, являются средними или среднестатистическими.

Метод позволяет:

- выявить возрастные нормы (при достаточно большой выборке);
- провести исследования быстро и с меньшими методическими проблемами.

Чем меньше возраст, тем меньше должен быть временной шаг.

Сочетание обоих методов в разных вариантах даёт возможность организовать психологическое исследование в целом.

Эмпирические методы. Поставив перед собой исследовательскую задачу и наметив основные пути её решения, психолог делает ещё ряд шагов в построении своей работы. Он выбирает один из методов получения результатов — наблюдение, экспериментальный метод или психодиагностический метод.

Метод наблюдения — один из основных в возрастных психолого-педагогических исследованиях. Методы, используемые обычно при изучении взрослых, — тесты, эксперимент, опрос — недоступны детям, особенно в младенческом и раннем возрасте. Наблюдение — незаменимый метод в работе с маленькими детьми, хотя может применяться при изучении развития в любом возрасте.

Наблюдения бывают сплошными, когда психолога интересуют все особенности поведения ребёнка, но чаще выборочными, когда фиксируются только некоторые из них.

Наблюдение — сложный метод, его использование должно отвечать ряду требований:

- чётко поставленная цель и разработанная схема наблюдений;
- объективность наблюдения (описывается сам факт, а не его субъективное истолкование психологом);

- систематичность наблюдений. Для того чтобы получить результаты, необходимые для обобщения, наблюдение должно вестись регулярно. Интервалы, с которыми должно проводиться наблюдение за детьми, зависят от их возраста. В период от рождения до 2—3 месяцев наблюдение за ребёнком желательно проводить ежедневно; в возрасте от 2—3 месяцев до одного года — еженедельно; в раннем детстве, от 1 года до 3 лет, — ежемесячно; в дошкольном детстве, от 3 до 6—7 лет, — как минимум один раз в полгода; в младшем школьном возрасте — раз в год и т. д.;

- наблюдение за естественным поведением (испытуемый не должен знать о том, что исследователь наблюдает за ним специально, иначе его поведение изменится). Вести наблюдение за детьми проще, чем за взрослыми, так как ребенок под наблюдением обычно более естествен, не играет специальных социальных ролей, свойственных взрослым.

Экспериментальный метод. Эксперимент часто является одним из самых надёжных методов получения достоверной информации о психологии и поведении человека. Включение испытуемого в экспериментальную игровую ситуацию позволяет получить его непосредственные реакции на воздействующие стимулы и на основе этих реакций судить об особенностях психики.

Эксперимент с детьми проводится в обстановке, как можно более приближенной к привычным для них условиям. Эксперимент в работе с детьми позволяет получить лучшие результаты тогда, когда он организован и проведён в форме игры. Игровая ситуация в эксперименте вызывает

заинтересованность ребёнка. Отсутствие у ребёнка интереса к тому, что ему предлагают делать в психолого-педагогическом эксперименте, не позволяет ему проявить свои интеллектуальные способности и интересующие исследователя психологические качества.

В психологии развития применяют два типа экспериментов — констатирующий эксперимент и формирующий эксперимент.

В констатирующем эксперименте определяется уровень и особенности развития детей, присущие им в настоящее время.

Наряду с констатирующими экспериментами, в психологии развития применяется формирующий эксперимент. Благодаря созданию специальных условий, в нём прослеживается динамика развития определённой психической функции. В настоящее время строятся сложные формирующие эксперименты, по существу — обучающие (создание системы развивающих заданий и игр, разработка экспериментальных учебных программ).

Психодиагностические методы. Каждое направление экспериментального исследования предполагает свой набор более конкретных методов. Выбирая ту или иную методику, психолог исходит из задачи, стоящей перед ним, возраста и условий проведения эксперимента, которые он может обеспечить.

Развитие личности изучается с помощью бесед, письменных опросов и косвенных методов. К последним относятся проективные методы. Они основаны на принципе проекции — перенесении на других людей своих собственных потребностей, отношений, качеств. Испытуемый, посмотрев на картинку со смутно изображёнными на ней фигурами (например, тематический апперцептивный тест), рассказывает о них, исходя из своего опыта, наделяя их своими переживаниями. Тот же механизм проявляется в окончаниях рассказов (методика завершения рассказа), в продолжении фраз (методика неоконченных предложений) и т. д.

Отношения, сложившиеся в группе, позволяют определить социометрический метод. Выборы, взаимные и невзаимные, раскрывают структуру отношений в группе: больше всего выборов получают «звёзды» — самые популярные испытуемые; выявляется также категория предпочитаемых; лиц, которых мало кто выбирает, для них особенно важна взаимность симпатий; и изолированные, отвергаемые — они в наибольшей степени нуждаются в помощи.

То, что было сказано об эксперименте, имеет отношение и к методу психологического тестирования. Свои интеллектуальные способности и личностные качества дети демонстрируют во время тестирования лишь тогда, когда их участие в тестировании стимулируется привлекательными для ребёнка способами, например получением награды. Для психодиагностики детей обычно используют тесты, аналогичные взрослым, но более простые и адаптированные.

Интеллектуальное развитие изучается с помощью разнообразных методик, но главным образом — стандартизованных тестов (тест Бине-Симона, тест Векслера). Индивидуальные показатели умственного развития сравниваются со средними показателями возрастной группы; определяется соответствие в интеллектуальном плане возрасту, отставание или опережение основной массы своих сверстников.

Значительные трудности могут возникать тогда, когда в работе с детьми применяется метод опроса. Эти трудности могут быть вызваны тем, что ребёнок не всегда правильно понимает вопросы, вкладывает в них несколько иной смысл, чем взрослый человек. По этой причине рекомендуется прежде всего убедиться в правильности понимания ребёнком адресованных ему вопросов и только после этого интерпретировать и обсуждать даваемые им ответы.

Обрабатывающие (математико-статистические). Здесь используются все методы современной математической статистики.

Интерпретационные: генетическое описание (в смысле генеза — развития); структурное описание (как результат поперечного среза).

Этика психологических исследований. Следует отметить этический аспект работы детского психолога. От него может зависеть судьба ребёнка. Далеко не все данные о развитии ребёнка можно сообщать его родителям, воспитателям и учителям, другим детям. Детский психолог несёт моральную ответственность за тех детей, с которыми он работает. Он так же, как и медик, должен прежде всего руководствоваться принципом «не навреди» [10].

1.1.7 Описательный (донаучный) этап в становлении психологии развития

Сущностное психологическое изучение развития человека сформировалось как ветвь сравнительной психологии довольно поздно — в конце XIX в.

Описательный (донаучный) этап истории психологии развития связывают с тем, что психологические знания существовали в недрах педагогики, дифференцирующей развитие на возрасты в образовательных целях, медицины и философии, пытающейся заложить минимальное обоснование, объяснение развития [11].

Среди философов были материалисты, считавшие, что развитие психики связано с соединением естественных начал (воды, огня, земли и воздуха), и идеалисты, выведившие психические явления из нематериальной субстанции (души). Материалисты (Гераклит, Демокрит) считали, что душа и тело едины, и не видели особых различий между душой человека и животных. Идеалисты (Сократ и Платон) рассматривали душу как не связанную с телом и имеющую божественное происхождение. Собственно идея развития у древних мыслителей почти не просматривается, но идея воспитания и образования как процессов, создающих необходимые изменения, присутствовала, и в ней жизнь дифференцировалась на возрастные этапы.

Так, Платон (428—348 гг. до н. э.) предлагает следующие этапы образования:

- 1) с рождения до 3 лет дети воспитываются в семье;
- 2) с 3 до 6 лет — под руководством назначенных государством воспитательниц занимаются на площадке играми;
- 3) с 7 до 12 лет — посещают государственную школу, где обучаются чтению, письму, счёту, музыке и пению;
- 4) с 12 до 16 лет — посещают школу физического воспитания;
- 5) с 16 до 18 лет — изучают арифметику, геометрию и астрономию, преимущественно с практическими целями;
- 6) с 18 до 20 лет — проходят эфебию, т. е. получают военно-гимнастическую подготовку;
- 7) с 20 до 30 лет — высшая ступень образования (философско-теоретический план); 8) с 30 до 35 лет — чисто философское образование.

Вне философий в античности только медицина существует самостоятельно и условно представляет собой всё естествознание. Именно в ней появляются гипотезы, подвергаемые эмпирической проверке и пытающиеся объяснить сущность изменений жизненных состояний (например, гипотеза о «пневме» — жизненном духе, дающем жизнь и мысль телу).

Первые попытки объяснения можно связать с возникновением философских систем, отвечающих на вопрос «почему?», поставленный в отношении хода развития, выраженного в дифференциации на возрасты.

Так, Аристотель (384-322 гг. до н. э.), давая объяснение развитию, соответствующим образом представил и первую возрастную периодизацию, состоящую из трёх этапов:

- до 7 лет;
- от 7 до 14 лет (до наступления половой зрелости);
- от наступления половой зрелости до 21-го года.

Если ранее предлагаемые возрастные деления не имели под собой иной теоретической основы, то Аристотель взял за основу процессы развития, происходящие в самом человеке.

Он исходил из того, что люди по природе своей различны, соответственно и воспитание должно быть дифференцированным. Вся жизнь, по Аристотелю, есть процесс, который совершается прежде всего как внутреннее развитие. Аристотель не сомневался в существовании реального внешнего мира и за основу познания брал чувственный опыт. Говоря о единстве формы и содержания, он был первым, кто выдвинул идею развития.

В человеке Аристотель различал тело и душу, которые существуют нераздельно. Он считал, что существует три рода души: растительная, которая проявляется в питании и размножении; животная — помимо свойств растительной души проявляется в ощущениях и желаниях; разумная — помимо тех же свойств отличается мышлением (познанием).

Рождается человек с растительной душой, постепенно меняя её на животную и разумную. Трём родам души соответствуют и три стороны воспитания — физическое, нравственное, умственное.

В рамках медицины формулируются гипотезы о развитии, и есть попытки их экспериментальной проверки. Но метафизическая объяснительная схема допускала только количественные изменения.

В Средние века идея развития почти не получила продолжения, будучи подавлена христианскими религиозными догматами.

И только эпоха Возрождения знаменует собой переход от средневековых традиций, в значительной мере сковавших развитие науки, культуры и искусства, к новому мировоззрению.

При этом содержательно меняется и система образования. Продолжают развиваться городские школы начального обучения для ремесленников и торговцев. Появляются школы для девочек (как правило, частные). Наряду с начальными школами в XVI в. появляются повышенные (латинские) школы и средние школы (коллегиумы, гимназии) с 8—10-летним обучением (для детей состоятельных родителей). Но в целом в плане возрастной дифференциации образования ничего нового не происходит: развитие ребёнка до 7 лет остаётся на усмотрение семьи, а затем начинается обучение — детское (до начала взросления), подростковое и юношеское (с переходом в новый статус). По окончании соответствующих учебных заведений можно было поступить в университет.

Следовательно, в основе возрастных делений, как и прежде, лежит педагогический опыт обучения лиц определённого возраста.

Специфической формой объяснения в Средние века и в эпоху Возрождения была философская схоластика, которую более интересовали сами объяснительные категории, а не содержание реальных процессов, стоящих за ними.

Наука на протяжении многих лет, по сути, безмолвствовала: христианство наложило табу на медико-физиологические исследования и практику.

Становление психологии развития как науки и экспериментальной практики.

XVII в. характеризуется существенным сдвигом в направлении перехода от описания и абстрактных моделей к эмпирической, опытной проверке выдвигаемых гипотез о развитии.

В педагогике появляется фигура Я. А. Коменского (1592—1670), который на педагогической почве возродил идею Аристотеля о жизни как внутреннем развитии.

Осознание наличия в человеческом развитии дифференцированных этапов и, в частности, своеобразного периода детства, привело к необходимости научно и систематически изучать развитие. Принцип природосообразности воспитания, следования всеобщим законам природы, провозглашённый Я. А. Коменским, будет с этого момента вплоть до сегодняшнего дня повторяться в трудах педагогов с новыми вариациями (Ж.-Ж.Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег и др.).

Я. А. Коменский является автором собственной возрастной периодизации развития. Он делит жизнь подрастающего поколения на четыре возрастных периода по шесть лет каждый:

- детство (от рождения до 6 лет включительно);
- отрочество — от 6 до 12 лет;
- юность — от 12 до 18 лет;
- возмужалость — от 18 до 24 лет.

Детство характеризуется усиленным физическим ростом и развитием органов чувств; отрочество — развитием памяти и воображения и их исполнительными органами (языком, рукой); юность, помимо указанных, характеризуется более высоким уровнем развития мышления; возмужалость — развитием воли и способностью сохранять гармонию.

Соответственно этому делению Я. А. Коменский предлагает для детей до 6 лет — «материнскую» школу; для отрочества — шестилетнюю школу родного языка; для юношества — латинскую школу или гимназию; для возмужалых молодых людей — академию.

В философии одним из первых, кто указал на необходимость эмпирических исследований в детском и юношеском возрасте, был Д. Локк (1632—1704) [12]. Он утверждал, что ребёнок — это не маленький взрослый и что взрослые совершают грубые ошибки, ложно оценивая возможности и потребности ребёнка с точки зрения собственных представлений об их характере.

Вообще, философия нового времени обращается к опытной науке: идея единства материи, формы и движения; идея изменчивости, развития как основного закона бытия; параллель между органической целостностью научной истины и организмом человека (предвосхищая положение о необходимости мыслить истину как систему); развитие как процесс развёртывания и её обратного свёртывания, но уже на новом витке; объявление активным, действующим, изменяющим буквально всё; исследования, открывшие систему кровообращения (как накопление знаний об изменениях, происходящих в организме на физиологическом уровне).

В XVIII в. идея развития начинает занимать умы многих исследователей. Так, в педагогике большой резонанс вызвала книга Ж.-Ж. Руссо (1712—1778) «Эмил, или О воспитании», в которой он изложил свои взгляды на возрастную периодизацию развития. Жизнь своего воспитанника он делил на четыре периода:

- от рождения до 3 лет: в центре внимания должно быть физическое воспитание детей;
- с 4 до 12 лет: период «сна разума», когда ребёнок ещё не может рассуждать и логически мыслить, когда следует развивать главным образом «внешние чувства»;

– от 13 до 15 лет: умственное воспитание, удовлетворяются умственные запросы ребёнка;

– «период бурь и страстей» (от 16 лет и до совершеннолетия): преимущественно нравственное воспитание.

Мысль Я. А. Коменского о природосообразности присутствует в воззрениях Ж.-Ж. Руссо. Влияние «Эмиля...» на развитие интереса к душе ребёнка трудно переоценить. Для будущей психологии развития оказались даже не так важны педагогические положения, выдвигаемые Руссо, как его подлинная любовь к детству, глубокое уважение к личности ребёнка, внимание к внутренним закономерностям его развития. В книге Руссо общество впервые открыло для себя необходимость войти во внутренний мир ребёнка, желание прислушаться к таинственному росту его личности, угадать пути его развития.

Превращению психологии развития в науку способствовали труды И. Н. Тэтенса (1736—1807). Его книга «Философские опыты о человеческой природе и её развитии» содержит идеи, далеко опережающие своё время. Так, например, от непосредственных воспитательных задач он обратился к поиску общих закономерностей развития, предложил использовать метод наблюдения, обратил внимание на протекание развития, а не только на отдельные возрастные группы, предложил наряду с организмом рассматривать как важнейшие факторы развития воспитание, упражнение и образцы поведения.

В конце XVIII в., в 1787 г., появилась первая книга, положившая начало научному изучению детской души. Она принадлежала немецкому врачу и философу Д. Тидеману (1748—1803) и называлась «Наблюдения за развитием душевных способностей ребёнка». Указывая, что искусство воспитания до сего времени не опиралось на изучение развития душевных свойств с точной датировкой его периодов.

Влияние Ж.-Ж. Руссо испытывали И. Г. Песталоцци и Ф. Фрёбель, открывшие новую страницу в истории педагогики. Так, И. Г. Песталоцци (1746—1827) указывал, что хотел бы построить весь процесс обучения ребёнка на психологической основе. Теория элементарного образования, предложенная И. Песталоцци, дальше развивает идею дифференциации обучения.

Философия развернулась от онтологической направленности к гносеологической. Однако, возможность естественнонаучного анализа и объяснения развития в XVIII в., в большей мере выражена у физиологов и врачей.

Уже к этому времени в анализе детства явно обозначились два противоположных подхода:

1) идея врождённости психических процессов, которые вызревают «естественным путём» и особенно не зависят от деятельности взрослых;

2) идея о ребёнке как «чистой доске» (*tabula rasa*), утверждение о решающей роли обучения и воспитания, с помощью которых можно «привить» желаемые черты характера, способности, качества.

XIX в. оказывается очень плодотворным для психологии развития в плане рассмотрения идеи развития, экспериментальных исследований и практики работы с развивающимся человеком [13].

Биологические основы психологии развития

Труды Ф. В. Шеллинга и Г. В. Ф. Гегеля вносили в философию диалектический и гносеологический характер, влияющий на другие науки.

Так, Ф. В. Шеллинг (1775—1854) рассматривал процесс развития с двух сторон — онтологической; (бытие, которое определяется как полнота и единство всех видов реальности: объективной, физической, субъективной, социальной и виртуальной) и гносеологической. Он доказывает единство живой и неживой природы, раскрывающееся в эволюционном процессе. Ф. Шеллинг выдвигает идею, что последовательный ряд всех органических существ должен представлять собой результат постепенного развития одной и той же организации. Развитие выступает у Ф. Шеллинга как открытое обнаружение того, что в неразличимом виде уже имелось в самом «начале».

Взгляды Ф. Шеллинга основаны на традиции понимания развития как постепенного изменения, нигде не прерывающегося, не делающего «скачков».

Г. В. Ф. Гегель (1770—1831) разработал систему категорий, из анализа взаимодействия которых можно было бы выводить законы развития бытия.

Процесс восхождения сознания к истине проходит, по Гегелю, три ступени. На первой из них сознание пока ещё является обыденным, и оно предметно, обращено на внешние вещи. На второй стадии субъект обращается как на объект познания на себя самого, становится самосознанием, а на третьей — субъект осознаёт своё внутреннее родство и тождество с внешним предметом, разрешает тем самым противоречие между первыми двумя стадиями и делается абсолютным субъектом. В ходе этих процессов субъект и объект, взаимодействуя друг на друга, изменяются сами.

Гегель считает, что «дух развития» заложен в природе. Он отрицает развитие одних органических видов из других. В природе каждая последующая степень содержит в себе низшие ступени.

Педагогические и философские разработки идеи развития опирались на достижения естествознания, которое развивалось в двух направлениях: углубление представлений о физиологии и психологии индивида; развёртывание биологических представлений об эволюции видов.

Основные мысли о закономерностях эволюции были изложены Ч. Дарвином (1809—1882) в его трудах «О возникновении видов» (1859) и «О происхождении человека» (1871), воспринятых современниками неоднозначно. Ч. Дарвин считал, что биологическая эволюция является результатом длительного процесса отбора. Наследственные качества, имевшие большие преимущества в адаптации к условиям окружающей среды, получали большую вероятность сохранения в последующих поколениях. Влияние внешнего окружения ограничивается при этом только функцией соответствующего отбора наследственных качеств.

В естественно-научном мышлении XIX в. оформились три значения понятия развития: преформированность, эпигенез и эволюция.

Согласно идее преформизма, развитие есть развёртывание заложенной в зародыше наследственности до своей конечной формы. Концепция эпигенеза рассматривает развитие как поступательный процесс, при котором особая жизненная сила из первоначально бесструктурной органической субстанции создаёт качества. Эволюционное понятие подчёркивает возникновение разнообразия различного из одного источника. В любом случае развитие рассматривается как строго закономерный процесс, управляемый внутренними импульсами и внешними условиями роста, имеющий определённую последовательность и протяжённость.

Ассимилировав эти достижения, психология развития в конце XIX в. стала оформляться как самостоятельная научная дисциплина. Это было подготовлено также следующими условиями.

Во-первых, развивающаяся экспериментальная психология показала наличие качественных различий в психической деятельности взрослого и ребёнка.

Во-вторых, работы Ч. Дарвина подготовили возможность использования эволюционного метода в анализе психического развития ребёнка.

В-третьих, уже к середине XIX в. был накоплен обширнейший эмпирический материал, касающийся наблюдений за детьми, методов их обучения и воспитания, анализа специфики интеллектуального развития [14].

1.1.8 Предпосылки становления психологии развития и возрастной психологии

Объективные условия становления психологии развития, которые сложились к концу XIX в., связаны также с интенсивным развитием промышленности, с новым уровнем общественной жизни, что подготовило необходимость возникновения современной школы. Именно на этом этапе и встала задача понимания ребёнка.

С другой стороны, конец века ознаменовался и побуждением взрослых понять самого себя как личность. Это тоже заставило относиться к развитию более внимательно — ведь только через изучение психологии развивающегося ребёнка лежит путь к пониманию психологии взрослого человека.

В 1882 г. появилась книга физиолога В. Прейера (1841—1897) «Душа ребёнка», всколыхнувшая мощную волну интереса к развитию ребёнка. Этот труд явился итогом трехлетних наблюдений за развитием сына В. Прейера, проводившихся ежедневно. Наблюдения за детьми велись и раньше, но именно эта книга открыла новую эпоху в изучении души ребёнка и именно ею принято датировать возникновение психологии развития как отдельной отрасли науки [15].

В. Прейером впервые были заложены основы научной методики в изучении детства, дан образец систематического сбора научно пригодного материала. Это попытка перейти от изучения жизненных процессов в утробный период к их анализу в постнатальные первые годы жизни. Однако в данных дневниковых наблюдениях отсутствовали попытки теоретического упорядочения и интерпретации накопленных данных. За основу была взята задача описания процессов с учётом их возрастной специфики. В них присутствовала гипотеза созревания или представление о биологической предзаданности развития.

Важнейшей особенностью внеутробной жизни В. Прейер признал психогенезис — возникновение и развитие актов, относимых не к категории биологических, а к категории психических. Принципиально новым в их трактовке было обращение к фактору наследственности, который, согласно В. Прейеру, играет в психогенезисе такую же важную роль, как личная деятельность самого ребёнка. Свою книгу он рассматривал как попытку отыскать ключ к «иероглифам души ребёнка».

Ценность книги В. Прейера ещё и в том, что она пыталась дать систематический обзор целостного развития всех психических сил ребёнка. После Прейера становятся популярными систематические записи последовательности возникновения и усложнения двигательных, эмоциональных, речевых реакций ребёнка.

Под влиянием новых теоретических идей уже к концу XIX — началу XX в. появляются практические разработки воспитательных и учебных программ. Так, Ф. Фрёбель описывает развивающие игры для детей; есть попытки обосновать необходимость детских яслей. В работах Д. и Э. Дьюи, М. Монтессори и др. психологически обосновываются учебно-воспитательные приёмы, обеспечивающие наибольшую эффективность психического развития детей.

Развивающаяся психология развития обретает три направления исследований: собственно область детской психологии; сравнительная психология, ориентированная на выявление различий в развитии животных и человека; психология народов как прообраз современной культурно-антропологической психологии.

Поначалу все три направления были направлены на то, чтобы выявить закономерности филогенеза. Однако наблюдался и эффект, согласно которому филогенез позволял по-новому взглянуть на онтогенез. Это соотношение между онто- и филогенезом было названо Э. Геккелем «биогенетическим законом», предполагающим повторение в онтогенезе в сокращённой и сжатой форме истории филогенеза (теория рекапитуляции).

Открывшиеся новые направления психологических исследований привлекли к себе исследовательские силы. Так, в Америке начинает работу С. Холл (1846—1924), с именем которого связано основание педологии — комплексной науки о детях, включающей педагогику, психологию, физиологию и т. д. ребёнка.

С. Холлу принадлежала также идея построения возрастов детства с опорой на теорию рекапитуляции, согласно которой ребёнок в своём индивидуальном развитии повторяет вкратце главные этапы истории всего человеческого рода (Э. Геккель).

С. Холл говорил о биологической детерминации детской психики, формирование которой представлялось в виде перехода от одной фазы к другой, совершающегося в соответствии с основным направлением эволюционного процесса.

В начале XX в. биогенетический закон стал общепринятой концепцией в детской психологии. Постепенно стали оформляться исследовательские традиции, отличающиеся друг от друга постановкой вопросов, выбором методов и исходными теоретическими положениями.

Новая эра в развитии психологии детства связывается с трудами немецкого психолога К. Гросса (1861—1946), занявшегося изучением игр. Он противопоставил учению о том, что игра по своей сущности является атавизмом, остаточным явлением, напоминающим о далёком прошлом вида, новую концепцию, согласно которой игра обращена не к прошлому, а к будущему и служит школой подготовки организма к жизненным испытаниям. Она, по Гроссу, упражняет функции для будущего. Несмотря на преимущество этой идеи, от неё осталась скрытой социальная сущность игровой деятельности. К. Гросс ограничил ценность игры целями биологического приспособления.

К. Гросс утвердил биологическое понимание детства, заметно повлиявшее на всю психологию детства. Впервые обрисовывалось своеобразие детства, были намечены основные тезисы теории детства как о замкнутой и самостоятельной фазе в развитии человека.

Проблемы психологии детства приобрели самостоятельный теоретический статус. Работам К. Гросса придаётся важнейшее значение в превращении психологии детства в самостоятельную отрасль психологического знания [16].

В это же время А. Бине, основавший в 1898 г. в Париже общество изучения души ребёнка и выпускавший журнал «*Annee Psychologique*» (по сей день являющийся «архивом» по психологии детства), публикует исследования по изучению аномальных детей, из которых вырастает идея измерения интеллектуального уровня. Книга «Опыт экспериментального исследования интеллекта» — классический труд по детской клинической психологии. В ней он излагает результаты собственных исследований. Другая книга А. Бине — «Современные идеи о детях» — становится настольной книгой детских психологов на долгие годы.

Впервые свой метод определения уровня интеллектуального развития детей А. Бине опубликовал в 1905 г., а в 1911 г. напечатал новую редакцию вопросов, предлагавшихся детям при испытании. В 1917 г. появилось руководство по методике, написанное совместно с Т. Симоном — «Измерение интеллекта у детей».

Большинство публикаций того времени содержало огромный эмпирический материал, однако авторы не стремились к обобщениям, чтобы связать наблюдения в систему, построить, определённую теоретическую концепцию. Книга В. Штерна «Психология раннего детства» стала исключением, он один из первых попытался дать возрастную периодизацию детского развития, определить специфику каждой стадии в развитии восприятия, памяти, мышления, фантазии, речи, воли, чувств ребёнка. Наблюдения, сделанные им по развитию детских игр, рисования, речи, интересны и по сей день.

Говоря о становлении психологии детства, нельзя не упомянуть пласт исследований, связанных с психоанализом, разработанным школой З. Фрейда. Он формулирует теорию личности и невроза, разрабатывает идею стадий развития.

До революции и Первой мировой войны изучение развития в России ничем не отличалось от мирового состояния науки о ребёнке. В Москве, Киеве, Петрограде были созданы научные учреждения, посвящённые специально детству — Педологический институт в Петрограде, Институт Г. И. Россолимо в Москве, Врачебно-Педагогический институт, созданный И. И. Сикорским в Киеве, два института дошкольного воспитания (в Москве и Петрограде), имеющие специальные кафедры по психологии детства.

В конце XIX — начале XX вв. на русский язык были переведены все ценные книги по психологии детства. В Москве, Петербурге и Киеве издавались серии книг по вопросам детства (например, «Энциклопедия семейного воспитания») и научные сборники и журналы, посвящённые психологии детства («Психология и дитя», «Вестник воспитания», «Душевная жизнь ребёнка»).

В мире эволюционно-биологический способ объяснения психического развития ребёнка стал к XX в. господствующим, но не единственным. Ряд психологов, социологов, этнографов, философов стремились дополнить его культурно-историческим, соотнести детскую психику с развитием общественных форм и явлений (Д. Болдуин, Н. Ланге, Т. Рибо, Дж. Мид и др.) [17].

Библиографический список

1. *Бараева, Е. И.* Психология развития : учеб.-метод. пособие / Е. И. Бараева. — Минск : РИВШ, 2005. — 130 с.
2. *Баттерворт, Дж.* Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт, М. Харрис М. — М. : «Когито-Центр», 2000. — 350 с.
3. *Дубровина, И. В.* Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин // Психологический институт РАО. — М. : Academia, 1999. — 313 с.
4. *Карандашев, Ю.* Психология развития / Ю. Карандашев. — Минск, 1997. — Ч. 1 : Введение. — 239 с.
5. *Коломинский, Я. Л.* Психическое развитие детей в норме и патологии / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. — СПб., 2004. — 480 с.

6. *Крайг, Г.* Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9-е изд. — СПб : Питер, 2005. — 940 с.
7. *Миллер, С.* Психология развития: методы исследования / С. Миллер. — СПб. : Питер, 2002. — 463 с.
8. *Обухова, Л. Ф.* Возрастная психология : учеб. пособие / Л. Ф. Обухова. — М. : Академия, 2000. — 448 с.
9. *Поляков, А. М.* Психология развития / А. М. Поляков. — Минск, 2009. — 304 с.
10. Психология развития : учеб. / Т. Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т. Д. Марцинковской. — М. : Академия, 2005. — 528 с.
11. *Сапогова, Е. Е.* Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.

Тема 1.2 Классические понятия психологии развития

Цель: формировать представления об основных понятиях и категориях, используемых при понимании природы и генезиса развития.

1.2.1 Рост. Биологическое и психологическое понятия роста

Для общей интегральной характеристики процессов развития используются категории, относящиеся не к отдельным признакам, а к развитию в целом. Это категории роста, созревания, дифференциации, научения, запечатления (импринтинга), социализации (культурного социогенеза).

Рост. Изменения, происходящие в ходе развития, могут быть количественными или качественными. Приращение высоты тела или увеличение запаса слов представляют собой количественные изменения. Физиологические изменения в возрасте половозрелости или обретение понимания многозначности слов в поговорках являются, напротив, качественными изменениями. Поэтому в парной категории «количество — качество» понятие роста относится к количественному аспекту развития.

Рост представляет собой лишь отдельный аспект хода развития, а именно — одномерное количественное рассмотрение процессов развития. Рассматривать развитие в аспекте роста значит ограничиться исследованием чисто количественных изменений, когда знания, умения, память, содержание чувств, интересы и т. п. рассматриваются всего лишь с точки зрения приращения их объёма [18].

1.2.2 Созревание. Биологическое происхождение понятия созревания

К биологическому созреванию принято относить все процессы, спонтанно протекающие под влиянием эндогенно запрограммированных, т. е. наследственно детерминированных и внутренне управляемых импульсов роста.

К таким процессам относятся физические изменения, важные для психического развития — созревание мозга, нервной и мышечной систем, эндокринных желез и т. д. Исходя из психофизического единства человека, т. е. связи соматических и психических процессов, биологически ориентированные модели развития представляли психическое развитие по аналогии с анатомо-физиологическим созреванием как внутренне регулируемый процесс созревания.

О созревании говорят обычно тогда, когда прошлый опыт, научение или упражнение (экзогенные факторы) не оказывают влияния (или оказывают незначительное) на характер происходящих изменений. Наряду с ограничением внешних условий развития выделяют ряд признаков, указывающих на наличие процессов созревания: 1) аналогичность возникновения и протекания; 2) возникновение в строго определённом возрасте; 3) нагоняемость; 4) необратимость.

Таким образом, процесс созревания создаёт, с одной стороны, предпосылки для многочисленных психологических изменений, а с другой стороны, ограничивают влияние внешних условий на развивающегося человека [19].

1.2.3 Дифференциация

Авторы, понимающие под развитием зависящие от созревания качественные изменения, обращаются к понятию дифференциации. В узком смысле дифференциация означает прогрессивное вычленение разнородных частей из исходного нерасчленённого целого, по примеру таких соматических процессов, как деление клетки и образование тканей и органов. Она ведёт к росту, с одной стороны, структурной сложности, а с другой — к вариативности и гибкости поведения. Сюда относятся также растущее многообразие, специализация и автономизация отдельных структур и функций. В широком смысле дифференциация обозначает просто общее содержание прогрессирующего дробления, расширения и структурирования психических функций и способов поведения [20].

1.2.4 Научение

Это обобщённая категория, обозначающая множество процессов, ведущих к изменениям поведения. Последние понимаются в самом широком смысле как обретение знаний, запоминание, усвоение установок, мотивов и т. д. Поскольку источником изменений при научении является внешняя среда (экзогенная регуляция развития) — научение является понятием, противоположным созреванию (эндогенная регуляция развития).

В общем смысле под научением понимают достижение прогресса путём целенаправленных усилий и упражнения (например, изучение глаголов, обучение чтению, езде на велосипеде и т. д.). Психологическое понятие научения шире:

в него входят все более или менее продолжительные изменения поведения, происходящие на основе опыта, упражнения или наблюдения. При этом не имеет значения, достигнут ли при этом какой-либо успех или наступившие изменения возникли непреднамеренно, спонтанно. Научение включает в себя как освоение новых форм поведения, так и изменение репертуара уже имевшихся форм.

О научении мы не говорим в тех случаях, когда новое поведение (или изменение прежнего) вызвано: созреванием функции, не зависящим от опыта и упражнения; проходящим психологическим состоянием (утомлением, сенсорной адаптацией, медикаментозным влиянием и т. п.); врождёнными тенденциями реагирования (безусловные рефлексы, или инстинктивное поведение).

Особый интерес для психологии научения представляют его виды — классическое обусловливание (И. П. Павлов), оперантное обусловливание (Э. Торндайк), научение на модели (А. Бандура), научение через опосредование (К. Халл) [21].

1.2.5 Запечатление. Понятие и признаки запечатления

Понятие запечатления используется для обозначения процессов непосредственного, не контролируемого сознанием усвоения каких-либо норм, требований, способов поведения в результате кратковременного (реже — продолжительного) воздействия конкретного образца. Таким образом, объясняются родительские модели поведения, унаследованные в детстве, проблемные черты характера.

Принято характеризовать запечатление следующими признаками:

- 1) своеобразное закрепление заданных образцов реакций с системой стимулов внешней среды;
- 2) возможность воздействия внешнего мира ограничивается генетически детерминированным возрастным отрезком (критический, или сенситивный период);
- 3) однажды произошедшее запечатление внешне стабильно и даже необратимо; наступившее запечатление устойчиво к новым воздействиям;
- 4) посредством запечатления «выучиваются» видоспецифические, а не индивидуальные признаки объекта-стимула;
- 5) связь поведенческого образца с определённым объектом-стимулом вовсе не требует функциональной дееспособности или внешних выражений поведения во время фазы запечатления;
- 6) эффекты запечатления воспроизводятся не только в ответ на подкрепление или уменьшение мотива, но и на пищу, тепло, тактильные раздражители [22].

Библиографический список

1. *Крайг, Г.* Психология развития : учеб. пособие. — 9-е изд. / Г. Крайг, Д. Бокум. — СПб : Питер, 2005. — 940 с.
2. *Обухова, Л. Ф.* Возрастная психология : учеб. пособие / Л. Ф. Обухова. — М. : Академия, 2000. — 448 с.

3. Поляков, А. М. Психология развития / А. М. Поляков. — Минск, 2009. — 304 с.

4. Психология развития : учеб. / Т. Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т. Д. Марцинковской. — М. : Академия, 2005. — 528 с.

5. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.

Тема 1.3 Теории и модели психического развития

Тема 1.4 Эндогенное направление в психологии развития

Цель: формировать знания о сущности и основных представлениях эндогенного направления в психологии развития.

1.4.1 Общая характеристика теорий эндогенного направления

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

Ранние теории созревания. В качестве одной из первых теорий созревания выступает теория Аристотеля, где указывается на «внутреннее ядро», которое, созревая, определяет развитие человека. Другая известная теория созревания — теория Я. А. Коменского. Он рассматривал ребёнка как активную составляющую системы «субъект — среда», а внешней среде при этом отводится функция подпитки процесса созревания. Третья теория принадлежит Ж-Ж. Руссо. Её основная идея: человек определяется его природой; от внешней социальной среды зависит, насколько природа сможет развернуться, и тогда воспитание выступает лишь как создание условий.

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

Теории этого, как и любого другого направления, достаточно разнородны, в разной степени обобщены и формализованы — от конкретных фактов и сделанных на их основе обобщений (А. Гезелл, Л. Термен) до теоретических схем. Примерами последних можно считать ортогенетический принцип Г. Вернера и концепцию развития А. Буземана [23].

1.4.2 Концепция рекапитуляции

Рекапитуляция теория (от лат. recapitulatio — сжатое повторение) в психологии и педагогике — концепция психического развития, рассматривающая становление индивидуального сознания как сокращённое воспроизведение

исторических этапов развития сознания человеческого рода. Идея повторяемости возникла в античной философии, высказывалась философами средневековья и была сформулирована в начале XIX в. Г. В. Ф. Гегелем [24].

В XIX в. аналогичная повторяемость была сформулирована Э. Геккелем в форме биогенетического закона, согласно которому развитие зародышей живых организмов кратко повторяет становление всего данного вида (онтогенез повторяет филогенез). Это были попытки использовать биогенетический закон для объяснения смены стадий в развитии психических функций. Идея повторения ребёнком в его психическом развитии стадий культурно-исторического развития человечества стала центральной в ряде систем генетической психологии (Г. С. Холл, Дж. М. Болдуин и др.).

Разрабатывались теории «формулы повторения». Так, В. Штерн выделял в детстве фазы, соответствующие эпохам эволюции и истории человечества. В первые полгода жизни ребёнок стоит на ступени низших млекопитающих (преобладание рефлексов, низших функций); во вторые полгода он достигает ступени развития высших млекопитающих — обезьян (хватание, подражание); со второго года он вступает в эру собственно человеческой истории (вертикальная походка, речь), которую он «пробегает» по ступеням первобытно примитивной культуры (следующие 5 лет — возраст игр и сказок), античности (первые школьные годы), христианства (средние школьные годы) и современности (этап полового созревания).

Дж. Гетчинсон различал этапы индивидуального развития по аналогии со способами добывания пищи человеком: собирательство (до 5 лет), охота (до 12 лет), пастушество (9—4 лет), земледелие (12—16 лет), промышленность и торговля (14—20 лет).

Л. С. Выготским были проанализированы основные теории повторяемости (кон. XIX — 1-я четв. XX вв.). Им были выделены следующие 4 направления [25].

Теория рекапитуляции (С. Холл и его школа) использовала прямую аналогию с биогенетическим законом и рассматривала развитие ребёнка как обусловленный наследственными причинами процесс, течение которого определено основной линией эволюционного развития. Важнейшие стадии в строго закономерной последовательности автоматически воспроизводятся одна за другой.

Теория отбора (Э. Торндайк) объясняла наличие аналогий между развитием индивида и рода не автоматическим повторением, а действием одинаковых причин, определяющих оба процесса. В филогенезе и онтогенезе действуют два основных фактора — случайная вариация и отбор полезного, определяющих приобретение того или иного свойства.

Теория соответствия (Э. Клапаред, К. Коффка, П. П. Блонский) объясняла параллелизм онто- и филогенеза сходством обоих рядов, в основе которых лежит один и тот же процесс органического развития. В обоих рядах обнаруживаются сходные черты, присущие всякому процессу развития, в котором

существует закономерная последовательность ступеней — от примитивных и обобщённых форм к сложным и дифференцированным.

Теория социогенеза (А. Б. Залкинд, К. Н. Корнилов, А. П. Пинкевич) исходила из социальной обусловленности биологии человека и отрицала автоматическую связь развития ребёнка с прошлым человечества.

Оценивая различные подходы в русле теории повторяемости, Л. С. Выготский полагал, что биогенетический закон не следует ни игнорировать, ни придавать ему универсальное значение.

В мировой психологии начиная с 30-х гг. появились теории, основанные на принципиально иных позициях. Переосмысление идей параллелизма сочеталось с появлением новых попыток зарубежных и отечественных учёных объяснить общность логики развития сознания у ребёнка и в истории общества (Э. Клапаред, Л. И. Бондаренко, И. Г. Белявский, В. А. Шкуратов и др.).

В настоящее время проблема повторяемости снова приобретает научное значение в связи с общим подъёмом культурологических исследований и попытками использовать их результаты в изучении онтогенетического развития человека [26].

1.4.3 Теория трёх ступеней развития К. Бюлера

К. Бюлер предложил теорию трёх ступеней развития, в качестве которых выступали инстинкт, дрессура, интеллект, связав их не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием.

По К. Бюлеру, в ходе эволюции поведения в целом отмечается переход удовольствия «с конца на начало».

Первый этап (уровень инстинктов) характеризуется тем, что наслаждение наступает в результате удовлетворения инстинктивной потребности, т. е. после выполнения действия.

На уровне навыков (дрессура) удовольствие переносится на сам процесс совершения действия: появилось понятие «функциональное удовольствие».

Но существует ещё предвосхищающее удовольствие, которое появляется на этапе интеллектуального решения задачи.

По К. Бюлеру, переход удовольствия «с конца на начало» — основная движущая сила развития поведения. Он перенёс эту схему на онтогенез [27].

1.4.4 Ортогенетическая концепция Х. Вернера

Анализ онтогенеза приводил к новым вопросам — почему организм, хорошо адаптированный на одной стадии развития, переходит к следующей? Каким образом организм изменяется качественно и при этом сохраняет свою идентичность? Развитие — это скачкообразный или непрерывный процесс?

Х. Вернер сформулировал ортогенетический (от греч. *orthos* — прямой) принцип, используемый и в более поздних теориях. Ортогенез — теория развития живой природы (автор термина и теории — биолог Т. Эймер), согласно которой эволюция живой природы происходит в строго определённом направлении, подчиняясь принципу изначальной целесообразности в природе. В развитии имеют место процессы: 1) дифференциация, 2) спецификация, 3) централизация, 4) иерархическая интеграция [28].

Ортогенетическая концепция в психологии пытается охватить в целом психическую жизнь и её развитие. С этой целью Х. Вернер осуществил сравнительный анализ разных направлений эволюции — филогенеза, онтогенеза, микрогенеза, этногенеза, патогенеза. Всюду, где есть жизнь, подчёркивал он, происходит рост и развитие, поэтому психология отдельной личности и человеческой расы, психология животного и ребёнка, психопатология и психология особых состояний сознания имеют общую генетическую основу. Сравнение фактов, полученных в разных областях исследования, позволит, по Х. Вернеру, вывести общие законы развития, применимые и для умственной жизни человека в целом.

По Х. Вернеру, все организмы рождаются с установленными на минимальном уровне видовыми функциональными структурами, которые позволяют им взаимодействовать со средой, чтобы ассимилировать опыт и стимуляцию. Организм активно принимает и исследует свойства среды, благодаря чему происходит физиологическое и/или психическое развитие.

Так же, как физиологические структуры могут ассимилировать только те свойства среды, для которых они имеют физиологические органы, психологические структуры селективно определяют характер взаимодействия и результат опыта развивающегося организма. Этот опыт закрепляется в функциональных структурах, которые были первоначальным источником взаимодействия. Именно такая обратная связь ведет к качественному переходу от одной стадии к другой. В этом, по Х. Вернеру, заключается объективная причина развития: организация предшествующих стадий логически подразумевает, но не содержит в себе организацию последующих стадий. Так как организация на каждой стадии развития отличается от других, то взаимодействие организма со средой меняется на протяжении жизни. При благоприятных изменениях организация организма остаётся стабильной, при неблагоприятных — возникает возможность его функциональной и структурной реорганизации.

Х. Вернером был предложен принцип генетической спирали, согласно которому на каждом новом витке все психические процессы становятся, с одной стороны, более дифференцированными, а с другой — более интегрированными, специфичными.

Ключом к процессу развития, по Х. Вернеру, служит идея взаимодействия, для характеристики которого он использует метафору «актёр — сцена». Среда — это сцена, или объект, для действия и развития организма,

а организм — актёр, или субъект на этой сцене. Организм не просто реагирует на среду, он — оператор на своей сцене. В ходе развития возникает сдвиг во взаимодействии в сторону «актёра». На примитивной стадии развития «сцена» (или психологическая среда) — первый инициатор взаимодействия. На более развитых стадиях организм становится первичным инициатором взаимодействия, он всё более предопределяет своё собственное поведение в этом взаимодействии. В этом смысле «актёр» становится более спонтанным, самостоятельным и активным, создавая само содержание «сцены» для удовлетворения своих нужд и достижения своих целей.

Согласно взглядам Х. Вернера, процесс развития — это переход от недифференцированного функционирования к дифференцированному, специализированному и интегрированному [29].

1.4.5 Нормативный подход к исследованию развития

Идеи С. Холла оказали значительное влияние на детскую психологию через исследования двух его знаменитых учеников — А. Л. Гезелла и Л. Термена. Их работы современная психология относит к разработке нормативного подхода к развитию [30].

Теория созревания А. Гезелла. А. Гезеллу психология обязана введением метода лонгитюдного, т. е. продольного изучения психического развития одних и тех же детей от рождения до подросткового возраста, который он предлагал называть «биографически-лабораторным». Кроме того, исследуя монозиготных близнецов, он одним из первых ввёл в психологию близнецовый метод для анализа отношений между созреванием и научением. И уже в последние годы жизни А. Гезелл изучал психическое развитие слепого ребёнка, чтобы более глубоко понять особенности нормального развития.

В разработанной им практической системе диагностики использовалась фото- и кинорегистрация возрастных изменений моторной активности, речи, приспособительных реакций и социальных контактов ребёнка.

Обобщая данные своих наблюдений за 165 детьми, А. Гезелл разработал теорию детского развития, согласно которой, начиная с момента развития, через строго определённые промежутки времени, в определённом возрасте у детей появляются специфические формы поведения, которые последовательно сменяют друг друга.

Однако, признавая важную роль социальных факторов, в своих исследованиях А. Гезелл ограничивался чисто количественным изучением сравнительных срезов детского развития (в 3, 6, 9, 12, 18, 24, 36 месяцев и т. д. до 18 лет), сводя развитие к простому увеличению, биологическому росту, созреванию — «приросту поведения», не анализируя качественных преобразований при переходе от одной ступени развития к другой, подчеркивая зависимость

развития лишь от созревания организма. Пытаясь сформулировать общий закон детского развития, А. Гезелл обратил внимание на снижение темпа развития с возрастом (или уменьшение «плотности» развития): чем моложе ребёнок, тем быстрее происходят изменения в его поведении.

А. Гезелл ориентировался на биологическую модель развития, в которой чередуются циклы обновления, интеграции, равновесия, и в рамках такого подхода к пониманию развития он не смог ответить на вопрос, что же скрывается за изменением темпа развития. Следствием применяемых им срезовых (поперечных и продольных) методов исследования было отождествление развития и роста.

А. Гезелл, занимаясь в условиях психологической клиники (на базе которой впоследствии был создан институт детского развития), разработал практическую систему диагностики психического развития ребёнка от рождения до юношества; подчёркивал необходимость контроля за нормальным ходом развития ребёнка; создал феноменологию развития (роста) от рождения до 16 лет.

Нормативный подход Л. Термена. Как и А. Гезелл, Л. Термен осуществил одно из самых длительных в психологии лонгитюдных исследований — оно продолжалось в течение 50 лет. В 1921 г. Л. Термен отобрал 1500 одарённых детей, чей коэффициент интеллекта был 140 и выше, и тщательно отслеживал их развитие. Исследование продолжалось до середины 70-х гг. и закончилось уже после смерти Л. Термена. Масштабная работа, вопреки ожиданиям, не дала оснований для широких обобщений и серьёзных выводов: по мнению Л. Термена, «гений» ассоциируется с лучшим здоровьем, более высокой умственной одарённостью и более высокими достижениями в области образования, чем остальные члены популяции.

Вклад А. Гезелла и Л. Термена в психологию развития, хотя их концепции основывались на роли наследственного фактора в объяснении возрастных изменений, состоит в том, что они положили начало становлению её как нормативной дисциплины, описывающей достижения ребёнка в процессе роста и развития.

Нормативный подход в исследовании развития составляет классическое американское направление в изучении детства. Здесь берут начало исследования проблем «принятия ролей», «личностного роста», так как именно в его рамках впервые были проведены исследования таких важных условий развития, как пол ребёнка и порядок рождения. В 40—50-х гг. XX в. были начаты нормативные исследования эмоциональных реакций у детей (А. Джерсилд и др.). В 70-х гг. XX в. на этой же основе Е. Маккоби и К. Жаклин изучали особенности психического развития детей разного пола. На нормативный подход частично ориентировались исследования Ж. Пиаже, Дж. Брунера и др. [31].

В 60-х гг. XX в. в нормативных исследованиях стали намечаться качественные изменения. Если раньше психология ориентировалась на описание того, как ребёнок себя ведёт, то сейчас акцент был смещён в сторону, почему он так себя ведёт, при каких условиях, каковы следствия того или иного типа

развития. Постановка новых проблем привела психологов к развёртыванию новых эмпирических исследований, которые в свою очередь позволили вскрыть новые феномены детского развития. Так, в это время были описаны индивидуальные вариации последовательности появления поведенческих актов, феномены визуального внимания у новорождённых и младенцев, роль стимуляции в повышении и замедлении познавательной активности, были изучены глубинные отношения между матерью и младенцем и т. д.

1.4.6 Теория конвергенции двух факторов В. Штерна

Спор психологов о том, что предопределяет развитие — наследственность или среда, привёл к появлению идеи конвергенции двух факторов. Её автор В. Штерн считал, что психическое развитие — это не просто проявление врождённых эндогенных факторов и не простое восприятие внешних воздействий, а результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. За ней, конечно, скрывалось предпочтение эндогенных факторов факторам среды, поскольку В. Штерн предположил, что наследственные факторы могут разворачиваться только в подходящих условиях среды (или не разворачиваться, если среда неподходящая). Тем не менее, В. Штерну принадлежит идея, что главную роль в разворачивании наследственности играет собственная активность ребёнка: чем более он активен, чем энергичнее преодолевает среду, тем больше возможностей для разворачивания наследственных факторов [32].

Библиографический список

1. *Баттерворт, Дж.* Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт, М. Харрис. — М. : Когито-Центр, 2000. — 350 с.
2. *Дубровина, И. В.* Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин // Психологический институт РАО. — М. : Academia, 1999. — 313 с.
3. *Карандашев, Ю.* Психология развития / Ю. Карандашев. — Минск, 1997. — Ч. 1 : Введение. — 239 с.
4. *Коломинский, Я. Л.* Психическое развитие детей в норме и патологии / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. — СПб., 2004. — 480 с.
5. *Крайг, Г.* Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9-е изд. — СПб : Питер, 2005. — 940 с.
6. *Крейн, У.* Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. — СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. — 512 с.
7. *Обухова, Л. Ф.* Возрастная психология : учеб. пособие / Л. Ф. Обухова. — М. : Академия, 2000. — 448 с.
8. *Поляков, А. М.* Психология развития / А. М. Поляков. — Минск, 2009. — 304 с.

9. Психология развития : учеб. / Т. Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т. Д. Марцинковской. — М. : Академия, 2005. — 528 с.

10. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.

Тема 1.5 Экзогенное направление в психологии развития

Цель: формировать знания о специфике и основных представлениях экзогенного направления в психологии развития.

1.5.1 Ранние трактовки влияния окружающей среды на психическое развитие

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

Подобные теории тоже имеют давнюю историю, но в психологию развития они стали проникать только в XX в., имея своими корнями общие установки бихевиоризма, согласно которым человек есть то, что делает из него его окружение, среда. Ретроспективно к ним можно отнести теорию классического и инструментального обусловливания И. П. Павлова и теорию оперантного обусловливания Э. Торндайка.

Фактически, если: в биогенетических вариантах мы имеем дело с отождествлением роста и развития, в бихевиоризме речь идёт об отождествлении развития с научением, с приобретением ребёнком нового опыта. И если: на формирование биогенетического подхода немалое воздействие оказала теория эволюции Ч. Дарвина, то в формировании концепции развития как научения важная роль принадлежит идеям И. П. Павлова.

Американские исследователи взяли на вооружение не только объективный метод, предложенный И. П. Павловым для изучения формирования условных рефлексов в пищевом поведении собаки, но и идею о том, что приспособительная деятельность характерна для всего живого. Феномен условного рефлекса был воспринят как элементарное поведенческое явление, доступное анализу, — нечто вроде строительного блока, из множества которых может быть смоделирована сложная картина человеческого поведения.

В наиболее ранних исследованиях научения на передний план выступила идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов: был выделен временной параметр этой связи. Так возникла ассоцианистская концепция научения (Дж. Уотсон, Э. Газри) [33].

1.5.2 Взгляды Б. Скиннера на процессы психического развития

Теория Б. Скиннера. Когда внимание исследователей привлекли функции безусловного стимула в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи, возникла концепция научения, в которой главный акцент был сделан на значении подкрепления. Это были концепции Э. Торндайка и Б. Скиннера. Павловская идея построения нового поведенческого акта у животного в лабораторных условиях вылилась у Б. Скиннера в идею «технологии поведения», согласно которой с помощью подкрепления можно сформировать любой тип поведения.

Развитие Б. Скиннер отождествляет с обучением, указывая на единственное их различие: если обучение охватывает небольшие отрезки времени, то развитие — относительно продолжительные периоды. Иначе говоря, развитие есть сумма обучений, растянутая на большие временные дистанции. По Б. Скиннеру, поведение целиком и полностью определяется влиянием внешней среды и может быть «сделано» и проконтролировано.

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

Б. Скиннер различает положительное подкрепление и награду, поощрение, а также отрицательное подкрепление и наказание, пользуясь разделением подкрепления на первичное и условное. Первичное — это пища, вода, сильный холод или жара и т. п. Условное — первоначально нейтральные стимулы, приобретшие подкрепляющую функцию благодаря сочетанию с первичными формами подкрепления (вид сверла в зубном кабинете, сладости и т. п.).

Наказание может лишать положительного подкрепления или осуществлять отрицательное. Награда не всегда усиливает поведение. Б. Скиннер отдавал предпочтение положительному подкреплению. Наказание даёт быстрый, но непродолжительный эффект, в то время как дети охотнее ведут себя правильно, если их поведение замечается и одобряется родителями.

Столь механистический подход к человеческому поведению полностью игнорировал необходимость ориентировки субъекта в условиях собственных действий. Именно поэтому теория Б. Скиннера может считаться лишь частным объяснительным принципом в обучении [34].

1.5.3 Теория развития С. Бижу и Д. Баера

Традиции Б. Скиннера были продолжены С. Бижу и Д. Баером, также использующими понятия поведение и подкрепление. Поведение может быть реактивным (ответным) или оперантным. Стимулы могут быть физическими,

химическими, организменными или социальными. Они могут вызывать ответное поведение или усиливать оперантное. Вместо отдельных раздражителей часто действуют комплексы. Оперантное поведение создает стимулы, которые существенно влияют на ответное поведение. При этом возможны 3 группы влияний:

- окружающая среда (стимулы);
- индивид (организм) с его сформированными привычками;
- изменяющиеся воздействия индивида на воздействующую окружающую среду.

Пытаясь объяснить, что является причиной изменений, происходящих с человеком на протяжении всей его жизни, С. Бижу и Д. Баер по сути вводят понятие взаимодействия. Они отмечают однородность хода развития для разных индивидов. Она является, по их мнению, результатом:

- 1) одинаковых биологических граничных условий;
- 2) относительной однородности социального окружения;
- 3) трудности освоения разных форм поведения;
- 4) предпосылочных отношений (например, ходьба предшествует бегу).

По мнению С. Бижу и Д. Баера, индивидуальное развитие включает в себя следующие этапы:

1) базовая стадия (называемая также универсальной или инфантильной): удовлетворение биологических потребностей через первичное обусловливание; преобладание ответного, а также исследовательского поведения; завершается возникновением речевого поведения;

2) основная стадия: нарастающее освобождение от организменных ограничений (уменьшается потребность в сне, возрастает мускульная сила, ловкость); возникновение речи как второй сигнальной системы; расширение круга отношений с биологически значимых лиц ближайшего окружения на всю семью. Эта стадия делится: а) на раннее детство: семейная социализация, первая самостоятельность; б) на среднее детство: социализация в начальной школе, развитие социальных, интеллектуальных и моторных умений; в) на юношество: гетеросексуальная социализация;

3) социальная стадия (называемая чаще культурной): взрослая жизнь, разделённая: а) на зрелость: стабильность поведения; профессиональная супружеская и общественная социализация (до начала инволюционных процессов); б) на пожилой возраст: инволюция социальных, интеллектуальных и моторных возможностей и построение компенсирующего поведения.

Таким образом, в классическом бихевиоризме проблема развития специально не акцентировалась — в нём есть лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием воздействия среды [35].

1.5.4 Теория Р. Сирса

Р. Сирс изучал отношения родителей и детей (понятие социализации). Если, по Б. Скиннеру, подкрепление приводит к увеличению вероятности появления определённого поведения при определённых условиях, то, по Р. Сирсу, подкрепление ведёт, прежде всего, к снижению мотивации. В активном поведении он выделял действие и социальное взаимодействие.

Действие вызывается побуждением. Первоначально все действия связаны с первичными (врождёнными) побуждениями. Удовлетворение или фрустрация, возникающие в результате поведения, побуждаемого этими первичными драйвами, ведёт индивида к усвоению нового опыта. Постоянное подкрепление специфических действий приводит к новым, вторичным побуждениям, как следствие социальных влияний.

Р. Сирс ввёл диадический принцип изучения детского развития: поскольку оно протекает внутри диадической единицы поведения, постольку адаптивное поведение и его подкрепление у индивида должно изучаться с учётом поведения другого, партнёра.

Р. Сирс рассматривает поведение человека по следующей схеме.

- первичная потребность вызывает состояние напряжения — мотив;
- напряжение активизирует поведение, которое вызывает определённое состояние среды;
- достижение цели приводит к снятию напряжения, а затем к закреплению связи между потребностью и поведением.

По мнению Р. Сирса, развитие ребёнка определяет практика воспитания, отсюда так важно просвещение родителей.

В самом развитии Р. Сирс выделяет 3 фазы:

- фаза рудиментарного поведения, основанная на врождённых потребностях и научении в раннем младенчестве, в первые месяцы жизни; развитие первичных мотивов (от рождения до 1,6 года);
- фаза вторичных мотивационных систем, основанная на научении внутри семьи (основная фаза социализации, или первичная социализация — с 1,6 до 5 лет);
- фаза вторичных мотивационных систем, основанная на научении вне семьи (вторичная социализация, которая выходит за пределы раннего возраста и связана с поступлением в школу — после 5 лет).

По Р. Сирсу, новорождённый находится в состоянии аутизма, его поведение не соотносится с социальным миром. Но уже первые врождённые потребности ребёнка, его внутренние побуждения служат источником научения. Первые попытки угасить внутреннее напряжение составляют первый опыт научения. Этот период рудиментарного асоциального поведения предшествует социализации. Постепенно младенец начинает понимать, что угашение последовательности целенаправленного поведения. Каждое внутреннее напряжения связано

с его действиями. Его действия становятся частью новое действие, которое приводит к угасанию напряжения, будет повторяться снова и встраиваться в цепь целенаправленного поведения, когда напряжение будет возрастать. Удовлетворение потребности составляет положительный опыт младенца.

Подкрепление исходит от матери. Ребёнок адаптирует своё поведение так, чтобы вызывать внимание с её стороны. Путём проб и ошибок он манипулирует окружением «в погоне» за удовлетворяющим ответом, в то время как его окружение предлагает ему возможность выбора из различных вариантов удовлетворения его побуждений. В этих диадических отношениях ребёнок научается контролировать ситуацию и сам постепенно находится под контролем. У ребёнка возникает техника кооперирования с теми, кто заботится о нём. С этого момента начинается социализация.

Успешное развитие характеризуется снижением аутизма и действий, направленных лишь на удовлетворение врождённых потребностей, и возрастанием диадического социального поведения.

По Р. Сирсу, центральный компонент научения — это зависимость. Диадические отношения воспитывают зависимость ребёнка от матери и подкрепляют её. В возрасте от 4 до 12 месяцев устанавливается зависимость, и вместе с ней устанавливается диадическая система. И ребёнок, и мать имеют репертуар значимых действий, стимулирующих взаимные ответы, соответствующие собственным ожиданиям. Сначала ребёнок проявляет свою зависимость пассивно, затем он может активно её поддерживать (внешние знаки поведения и более активное требование любви).

Детская зависимость, с точки зрения Р. Сирса, — это сильнейшая потребность, которую нельзя игнорировать.

Психологическая зависимость проявляется в поисках внимания: ребёнок просит взрослого взглянуть на то, что он делает, он хочет быть рядом со взрослым, боится остаться один. Он научается вести себя так, чтобы привлечь внимание родителей. По Р. Сирсу: проявляя внимание к ребёнку, мы подкрепляем его, и это можно использовать, чтобы научить его чему-нибудь.

Зависимость, с позиций бихевиоризма, формируется при соблюдении двух законов — закона ассоциации и закона подкрепления. Подкреплением зависимого поведения служит получение внимания. Ассоциация — это присутствие матери и комфорт ребёнка. Отсутствие матери означает отсутствие комфорта и, соответственно, стимул для тревоги и страха. Это также учитывается в воспитании ребёнка: эффективность материнского приближения/удаления даёт ей инструмент для воспитания у ребёнка правил социальной жизни.

Р. Сирс рассматривает зависимость как сложнейшую мотивационную систему, формирующуюся при жизни.

Зависимость — принципиальный источник идентификации как процесса, который происходит без обучения со стороны родителей.

Обобщая результаты своих исследований, Р. Сирс выделил 5 форм зависимого поведения. Все они — продукт различного детского опыта, связанного с родительским поведением.

1. «Поиск негативного отрицательного внимания»: привлечение внимания с помощью ссор, разрыва отношений, неповиновения или оппозиционного поведения (сопротивление указаниям, правилам, порядку и требованиям путём игнорирования, отказа или противоположного поведения). В этом поведении есть черты агрессивности, но также с целью привлечения внимания к себе. Условия возникновения этой формы: «занятая мать» (слабость материнского внимания), слабость ограничительных требований и отсутствие требований к осуществлению зрелых форм поведения.

2. «Поиск постоянного подтверждения»: извинения, просьбы излишних обещаний или поиск защиты, комфорта, утешения помощи или руководства. Эта форма прямо связана с высокими требованиями достижений со стороны обоих родителей.

3. «Поиск позитивного внимания»: поиск похвалы, желание включиться в группу благодаря привлекательности кооперативной активности или, наоборот, стремление выйти из группы, прервать эту активность. Это более зрелая форма зависимого поведения, она включает усилия, направленные на получение одобрения от окружающих людей. Здесь обнаруживается терпимость матери и отца, поощрение зависимости.

4. «Пребывание поблизости»: постоянное присутствие ребёнка возле другого ребёнка или группы детей (взрослых). Это одна из форм незрелого, пассивного проявления в поведении положительной по своему направлению зависимости.

5. «Прикосновение и удержание»: неагрессивное прикосновение удержание и обнимание других. Это форма незрелого зависимого поведения. Условием её образования является атмосфера инфантилизации.

В целом ребёнок всегда ведёт себя так, как он был воспитан родителями. По Р. Сирсу, развитие — зеркало практики воспитания ребёнка и, следовательно, результат научения [36].

Библиографический список

1. *Баттерворт, Дж.* Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт, М. Харрис. — М. : «Когито-Центр», 2000. — 350 с.
2. *Дубровина, И. В.* Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин // Психологический институт РАО. — М. : Academia, 1999. — 313 с.
3. *Карандашев, Ю.* Психология развития / Ю. Карандашев. — Минск, 1997. — Ч. 1 : Введение. — 239 с.
4. *Крайг, Г.* Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9-е изд. — СПб : Питер, 2005. — 940 с.

5. Крейн, У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. — СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. — 512 с.
6. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. пособие / Л. Ф. Обухова. — М. : Академия, 2000. — 448 с.
7. Поляков, А. М. Психология развития / А. М. Поляков. — Минск, 2009. — 304 с.
8. Психология развития : учебник / Т. Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т. Д. Марцинковской. — М. : Академия, 2005. — 528 с.
9. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.

Тема 1.6 Психоаналитические модели развития

Цель: формировать представления об основных идеях и понятиях психоанализа в понимании процесса и движущих сил психического развития.

1.6.1 Проблема движущих сил психического развития ребёнка в психоанализе (З. Фрейд)

Впервые показал, что развитие ребёнка определяется противоречием между врождёнными потребностями и ограничениями, которые общество накладывает через взрослых, — З. Фрейд. Теория З. Фрейда занимает центральное положение в схеме взаимосвязи «ребёнок — общество». Она определяет направление основных теорий и концепций (зарубежных) в области психологии развития.

А. Шопенгауэр писал «человеческая душа — это тугой узел, который невозможно развязать. З. Фрейд — первый учёный, сделавший попытку «распутать этот узел». Психоанализ возник как метод лечения, но почти сразу был воспринят как средство получения психологических фактов, которые стали основой психологической системы [37].

Анализ свободных ассоциаций пациентов привёл З. Фрейда к выводу, что болезни взрослой личности сводятся к переживаниям детства. Неудовлетворённость желаний ведёт к фиксации влечения, что создаёт напряжение, вызывая либо неврозы, либо регресс. Чрезмерное удовлетворение — тоже плохо. Если удовлетворение запрещено в области сознания — происходит переход в бессознательное и оказывает влияние на личность (выбор профессии, творчестве и т. д.). В основе — конфликт между структурами «Оно», «Я» и «Сверх-Я».

По З. Фрейду, человек рождается с врождёнными сексуальными влечениями. Они обнаруживают себя с первого дня жизни. Это «Оно» существует на начальной стадии развития. «Оно» — наиболее примитивный компонент, носитель инстинктов. Будучи иррациональным и бессознательным, подчиняется принципу удовольствия. «Я» следует принципу реальности и учитывает особенности внешнего мира, его свойства и отношения. «Сверх-Я» служит носителем

моральных норм. Если «Я» совершит действие в угоду «Оно», но в противовес «Сверх-Я», то оно испытывает чувство вины. В жизни способы удовлетворения влечений наталкиваются на запреты. Затем запреты родителей становятся ещё больше, и «Я» дифференцируется. Наступает период, когда удовлетворение сексуальных потребностей начинает связываться со взрослым человеком. Возникает Эдипов комплекс, появляются запреты моральные. Ребёнок вынужден ограничивать свои влечения новой инстанцией — «Сверх-Я».

По З. Фрейду, общество — источник травм (рождения, отнятия от груди и т. п.). На этой основе возникла теория развития как теория детских травм. По З. Фрейду, отношения «ребёнок - взрослый», «ребёнок — общество» с самого начала антагонистические.

Открытия З. Фрейда — открытие бессознательного и открытие сексуального начала. Источником заряда, придающего поведению мотивационную силу, он считал бессознательное, насыщенное сексуальной энергией. З. Фрейд обозначил её термином «либидо». Эта сфера закрыта от сознания в силу запретов.

От напряжения личность спасается с помощью «защитных механизмов» — вытеснение, проекция, регрессия, сублимация. Вытеснение означает произвольное устранение из сознания чувств, мыслей и стремлений к действию. Проекция — это перенос на другое лицо своих аффективных переживаний любви или ненависти. Регрессия — соскальзывание на более примитивный уровень поведения или мышления. Сублимация — один из механизмов, благодаря которому запретная сексуальная энергия переносится на виды деятельности, приемлемые для индивида и общества.

Одно из основных положений психоаналитического учения о развитии личности заключается в том, что сексуальность и есть основной человеческий мотив. З. Фрейд трактовал сексуальность очень широко. По его мнению, это всё то, что доставляет телесное удовольствие. Для маленького ребёнка — это ласки, прикосновения, поглаживания тела, обнимания, поцелуи, удовольствие от сосания, от освобождения кишечника, от тёплой ванны и многое другое, без чего невозможна жизнь и что каждый младенец постоянно в той или иной мере получает от матери. Сексуальные влечения по З. Фрейду носят амбивалентный характер, следовательно, личности свойственны конструктивные и деструктивные тенденции.

В соответствии со своей сексуальной теорией психики З. Фрейд все стадии психического развития человека сводит к стадиям преобразования и перемещения по разным эрогенным зонам либидонозной или сексуальной энергии. Перемещение этих зон создаёт последовательность стадий психического развития. Таким образом, психоаналитические стадии — это стадии психического генеза в течение жизни ребёнка. В них отражено развитие «Оно», «Я», «Сверх-Я» и взаимовлияние между ними [38].

1.6.2 Классический психоанализ З. Фрейда и его трактовка стадий развития

Стадии развития детской сексуальности по З. Фрейду.

Оральная стадия. На оральной стадии (до 1 года) эrogenная зона — слизистая рта и губ. Ребёнок получает удовольствие, когда сосет молоко, а в отсутствие пищи — собственный палец или какой-нибудь предмет. Поскольку все желания младенца не могут быть немедленно удовлетворены, появляются первые ограничения, и кроме «Оно», развивается «Я».

Оральная стадия состоит из двух фаз, занимающих первый и второй полугодия жизни. Она характеризуется двумя последовательными либидонозными действиями (сосание и укусы).

Сначала сосание связано с пищевым наслаждением, но после некоторого времени сосание становится либидозным действием, на почве которого закрепляются инстинкты «Оно»: ребёнок иногда сосёт даже свой большой палец. Этот тип наслаждения в трактовке З. Фрейда совпадает с сексуальным наслаждением и находит предметы своего удовлетворения в стимуляции собственного тела. Поэтому эту стадию он называет аутоэротичной.

Во второй половине оральной стадии с появлением зубов к сосанию добавляется укус, который придаёт действию агрессивный характер. Мать не позволяет ребёнку кусать свою грудь. Таким образом, стремление к наслаждению начинает вступать в конфликт с реальностью. По З. Фрейду, инстанция «Я» — часть «Оно», модифицированная под прямым влиянием внешнего мира.

Недостаток удовлетворения желаний, потребностей ребёнка на этой стадии «замораживает» определённое количество психической энергии, происходит фиксация либидо, что составляет препятствие для дальнейшего нормального развития. Ребёнок, который не получает достаточно удовлетворения своих оральных потребностей, вынужден продолжать искать замещение для их удовлетворения и не может перейти на следующую стадию генетического развития.

На оральной стадии фиксации либидо у человека, по мнению З. Фрейда, формируются некоторые черты личности: ненасытность, жадность, требовательность, неудовлетворенность. Уже на оральной стадии, согласно его представлениям, люди делятся на оптимистов и пессимистов.

Анальная стадия. На анальной стадии (1—3 года) эrogenная зона смещается в слизистую оболочку кишечника. Ребёнка в это время приучают к опрятности, возникает много требований и запретов, в результате чего в личности ребёнка начинается формироваться «Сверх-Я» как носитель морально-этических норм.

Теперь детская сексуальность находит предмет своего удовлетворения в овладении функциями дефекации, выделения. Здесь ребёнок встречается со многими запретами, поэтому внешний мир выступает перед ним как барьер, который он должен преодолеть, и развитие приобретает здесь конфликтный

характер. На этой стадии полностью образована инстанция «Я», и теперь она способна контролировать импульсы «Оно», находя компромиссы между стремлением к наслаждению и действительностью. Социальное принуждение, наказания родителей, страх потерять их любовь заставляют ребёнка мысленно представлять себе некоторые запреты.

Особенности характера, формирующиеся на анальной стадии, — аккуратность, опрятность, пунктуальность; упрямство, скрытность, агрессивность; накопительство, экономность, склонность к коллекционированию.

Фаллическая стадия. Фаллическая стадия (3—5 лет) характеризует высшую ступень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся гениталии. Если до сих пор детская сексуальность была направлена на себя, то сейчас дети начинают испытывать сексуальную привязанность к взрослым, мальчики к матери (Эдипов комплекс), девочки к отцу (комплекс Электры). Это время наиболее строгих запретов и интенсивного формирования «Сверх-Я». В греческом мифе о царе Эдипе, убившем своего отца и женившемся на матери, скрыт, по мнению З.Фрейда, ключ к сексуальному комплексу: мальчик испытывает влечение к матери, воспринимая отца как соперника, вызывающего одновременно и ненависть, и страх. Освобождение от Эдипова комплекса совершается в конце этой стадии. Посредством вытеснения этого комплекса полностью дифференцируется инстанция «Сверх-Я». Именно поэтому преодоление Эдипова комплекса играет важную роль в психическом развитии ребёнка.

Таким образом, к концу фаллической стадии все три психические инстанции уже сформированы и находятся в постоянном конфликте друг с другом. По З. Фрейду, самые важные периоды в жизни ребёнка завершаются до 5 лет; именно в это время формируются главные структуры личности.

По мнению З. Фрейда, фаллической стадии соответствует зарождение таких черт личности, как самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление, а в дальнейшем утрирование мужского поведения с усиленной агрессивностью.

Латентная стадия. Латентная стадия (5—12 лет) как бы временно прерывает сексуальное развитие ребёнка. Влечения хорошо контролируются. Детские сексуальные переживания вытесняются, и интересы ребёнка направляются на общение с друзьями, школьное обучение и т. д.

Психическая инстанция «Я» полностью контролирует потребности «Оно», энергия либидо переносится на освоение общечеловеческого опыта, закреплённого в науке и культуре, а также на установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семейного окружения.

Генитальная стадия. Генитальная стадия (12—18 лет) соответствует собственно половому развитию ребёнка. Объединяются все эрогенные зоны, появляется стремление к нормальному сексуальному общению. «Оно» — усиливает свою активность, и личности подростка приходится бороться с его агрессивными импульсами, используя механизмы психологической

защиты. Осуществление нормального сексуального общения может быть затруднено, и тогда можно наблюдать феномены фиксации или регрессии к той или другой из предыдущих стадий развития.

Так, например, на этом этапе может вновь возникнуть Эдипов комплекс, который толкает юношу к гомосексуальности. Чтобы бороться против агрессивных импульсов «Оно», инстанция «Я» использует два новых механизма защиты. Это аскетизм и интеллектуализация. Аскетизм с помощью внутренних запретов тормозит этот феномен, а интеллектуализация сводит его к представлению в воображении и позволяет подростку освободиться от навязчивых желаний.

Нормальное развитие, по З. Фрейду, происходит с помощью механизма сублимации, а развитие, которое происходит посредством механизмов вытеснения, регрессии или фиксации, рождает патологические характеры.

Описаны два наиболее ярких типа характера, формирующихся на этой стадии; психическая гомосексуальность и нарциссизм [39].

Библиографический список

1. Дубровина, И. В. Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин // Психологический институт РАО. — М. : Academia, 1999. — 313 с.
2. Крайг, Г. Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9-е изд. — СПб : Питер, 2005. — 940 с.
3. Крейн, У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. — СПб : Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. — 512 с.
4. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. пособие / Л. Ф. Обухова. — М. : Академия, 2000. — 448 с.
5. Поляков, А. М. Психология развития / А. М. Поляков. — Минск, 2009. — 304 с.
6. Психология развития : учеб. / Т. Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т. Д. Марцинковской. — М. : Академия, 2005. — 528 с.
7. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.

Тема 1.7 Когнитивные модели развития

Цель: формировать знания о роли и особенностях интеллектуального развития ребёнка в контексте когнитивных моделей психического развития.

1.7.1 Теория развития интеллекта Ж. Пиаже

В современной психологии существует немало разнообразных теорий, которые пытаются объяснить или описать закономерности развития мышления. Среди этих теорий широкую известность приобрела теория развития интеллекта Ж. Пиаже.

До Ж. Пиаже в психологических представлениях о когнитивном развитии ребёнка преобладали два подхода, основанных на принципе биологического созревания и на принципе влияния среды [40].

В своей теории развития интеллекта Ж. Пиаже подошёл к проблеме мышления, сосредоточившись на взаимодействии между естественным созреванием способностей ребёнка и его взаимосвязи с окружением. Пиаже видел в ребёнке активного участника этого процесса, а не пассивного субъекта биологического развития и навязываемых извне стимулов.

Показал, что мышление детей отличается от мышления взрослых. В основе — процесс взаимодействия между организмом и средой. Пиаже доказывал, что развитие — результат попыток ребёнка адаптироваться к изменениям среды, которые выводят его из равновесия, и компенсировать эти изменения. Приспособление происходит с помощью механизмов ассимиляции и аккомодации.

Пиаже считал, что ребёнка нужно рассматривать как «исследователя-учёного», проводящего эксперименты над миром, чтобы «посмотреть, что получится».

В результате этих мини-экспериментов ребёнок строит «теории» — Ж. Пиаже назвал их «схемами» — о том, как устроены физический и социальный мир. Встречаясь с новым объектом или событием, ребёнок пытается понять его на языке уже существующей схемы (ассимиляция). Если старая схема оказывается непригодной, тогда ребёнок, подобно учёному, видоизменяет (модифицирует) её и тем самым расширяет свою теорию мира (аккомодация). Ассимиляция — действия с новыми предметами в соответствии со сложившимися умениями и навыками. Аккомодация — стремление изменить сами умения и навыки в связи с изменениями условий.

Ж. Пиаже исходил из утверждения, что основные умственные операции ребёнка имеют деятельностное происхождение. Ребёнок производит операции в действии, поэтому теория получила название «операциональной». Операция, по мнению Ж. Пиаже, представляет собой «внутреннее действие», продукт преобразования «внешнего действия» (интериоризация), скоординированного с другими действиями в единую систему, основным свойством которой является обратимость.

Тремя основными факторами, влияющими на развитие интеллекта ребёнка, являются, по Пиаже, созревание, опыт и действие социального окружения, в частности обучение и воспитание.

В исследованиях Ж. Пиаже показано качественное своеобразие детского мышления, и прослежено, как мышление ребёнка постепенно меняет свой характер на протяжении детства.

Основной закон детского развития, сформулированный Ж. Пиаже — закон перехода от общей эгоцентричности к интеллектуальной децентрации.

Ж. Пиаже разработал новый метод психологического исследования — метод клинической беседы, когда изучаются не симптомы, а процессы, приводящие к их возникновению.

Изучал связи между мыслью ребёнка и реальностью, которая им познаётся. На всех этапах развития познание постоянно связано с преобразованиями объекта.

Идея трансформации — первая центральная идея теории Ж. Пиаже. Источник знания, как считал он, лежит во взаимодействиях между субъектом и объектами. Идея конструкции — вторая центральная идея теории. Объективное знание всегда подчинено определённым структурам действия. Эти структуры — результат конструкции: они не даны ни в объектах, поскольку зависят от действий, ни в субъекте, поскольку субъект должен научиться координировать свои действия.

Субъект, по Ж. Пиаже, — это организм, наделённый функциональной активностью приспособления, которая наследственно закреплена и присуща любому живому организму. С помощью этой активности происходит структурирование окружения. Функции — биологически присущие организму способы взаимодействия со средой. Субъекту свойственны две основные функции: организация и адаптация.

В течение всего онтогенетического развития, считает Ж. Пиаже, основные функции (адаптация, ассимиляция, аккомодация) неизменны, наследственно закреплены, не зависят от содержания и от опыта.

Одно из самых важных понятий в концепции Ж. Пиаже — понятие схемы действия. С самого начала ребёнок приобретает свой опыт на основе действия. Весь приобретённый опыт оформляется в схемы действия. Схема действия — это структура на определенном уровне умственного развития.

Ж. Пиаже ввёл различие между формой и содержанием познания. Содержание детского познания — всё то, что приобретается благодаря опыту и наблюдению. Форма познания — та схема мыслительной деятельности, в которую внешние воздействия включаются.

Важнейшие факты, установленные Ж. Пиаже:

- эгоцентрический характер детской речи;
- качественные особенности детской логики;
- своеобразные по своему содержанию представления ребёнка о мире.

Эгоцентризм — центральная особенность мышления. Свообразие детской логики, детской речи, представлений о мире (для ребёнка мир таков, каким он его воспринимает и ощущает).

Отдельные проявления детского эгоцентризма:

- детский реализм (изображая мир, рисует не то, что видит, а то, что знает — любой знакомый предмет обладает знакомыми свойствами);
- детский анимизм (если я живой и обладаю сознанием, то и все предметы, движущиеся самостоятельно, тоже живые и обладают сознанием — сохраняется до 11—12 лет).

Эгоцентризм смягчается на стадии конкретных операций, но может сохраняться на всю жизнь у людей, остающихся на низком уровне психического развития. В норме эгоцентризм уступает место децентрации.

Синкретизм — мир есть некое целое, в котором всё перепутано, а отдельные детали важны в зависимости от интереса, который они представляют для ребёнка.

Развитие, по Пиаже, это смена умственных позиций, переход от низшей стадии к высшей. В развитии предыдущая стадия подготавливает последующую, предшествующая стадия перестраивается на более высоком уровне.

Операция — центральное понятие теории Ж. Пиаже — это обратимое действие. Суть интеллектуального развития ребёнка составляет овладение операциями. Стадии интеллектуального развития, согласно Ж. Пиаже, можно рассматривать как стадии психического развития в целом [41].

1.7.2 Стадии интеллектуального развития ребёнка в концепции Ж. Пиаже, их характеристика

Ж. Пиаже выделяет 3 главных стадии интеллектуального развития:

- стадия сенсомоторного развития (с рождения — 2 года);
- стадия конкретных операций (2 — 11 или 12 лет);
- стадия формальных операций (с 12—13 лет).

Сенсомоторный период. В это время не развита речь и отсутствуют представления, поведение строится на основе координации восприятия и движения. На этой стадии ребёнок овладевает своими собственными сенсорными и моторными способностями (слушает, кричит, ударяет, мнёт, бросает...).

Ж. Пиаже разделяет его на 6 подстадий [42].

Родившись, ребёнок имеет врождённые рефлексы. Некоторые из них способны изменяться. Это стадия упражнения рефлексов. В результате формируются первые навыки.

На второй стадии ребёнок поворачивает голову в сторону шума, проследживает взглядом движение предмета, пытается схватить игрушку. В основе навыка лежат первичные круговые реакции — повторяющиеся действия. Одно и то же действие ребёнок повторяет снова и снова ради самого процесса. Такие действия подкрепляются активностью ребёнка, которая доставляет ему удовольствие.

Вторичные круговые реакции появляются на третьей стадии, когда ребёнок сосредоточен уже не на собственной активности, а на изменениях, вызванных его действиями. Действие повторяется ради того, чтобы продлить интересные впечатления.

Четвертая стадия — начало практического интеллекта. Схемы действия, образованные на предыдущей стадии, объединяются в единое целое и используются для достижения цели. Когда случайное изменение действия даёт неожиданный эффект — новое впечатление, — ребёнок его повторяет и закрепляет новую схему действия.

На пятой стадии появляются третичные круговые реакции: ребёнок уже специально изменяет действия, чтобы посмотреть, к каким результатам это приведёт. Он активно экспериментирует.

На шестой стадии начинается интериоризация схем действий. Если раньше ребёнок производил различные внешние действия, чтобы достичь цели, пробовал и ошибался, то теперь он уже может комбинировать схемы действий в уме и внезапно приходит к правильному решению.

На стадии конкретных операций происходит постепенная интериоризация действий и превращение их в операции (сравнивает, оценивает, классифицирует, измеряет и т. д.). Однако овладение этими структурами — длительный процесс. Ж. Пиаже выделяет здесь 3 подстадии.

Предоперациональный уровень (от 2 до 5 лет) — первый этап интериоризации действий. Для него характерно развитие символического мышления. Ребёнок начинает представлять себе объекты или стимулы с помощью мысленных образов и обозначать их названиями или символами. Репрезентативный интеллект, свойственный детям на дооперациональной стадии — это мышление с помощью представлений. На этапе дооперациональных представлений ребёнок не способен к доказательству, рассуждению. Ярким примером этого служат так называемые феномены Пиаже.

Этап дооперациональных представлений завершается с появлением понимания сохранения количества вещества.

На стадии конкретных операций дети уже могут давать логические объяснения выполняемым действиям, способны переходить с одной точки зрения на другую, становятся более объективными в своих оценках. Но пользоваться понятиями ребёнок здесь может, только связывая и относя их к конкретным объектам. Операции нуждаются в опоре на наглядность (конкретность).

Другой важнейшей характеристикой этой стадии интеллектуального развития является способность ранжировать объекты по какому-либо измеримому признаку. В теории Ж. Пиаже эта способность носит название сериации.

Дети этого возраста способны объединять предметы в классы, выделять из них подклассы, обозначая их словами. Вместе с тем, дети до 12 лет ещё не могут рассуждать, пользуясь абстрактными понятиями, опираться в своих рассуждениях на предположения или воображаемые события.

На первом уровне конкретных операций (с 5—6 до 7—8 лет). Ребёнок становится способен понять, что два признака объекта (форма и количество вещества) не зависят друг от друга. В этом возрасте ребёнок приобретает способность к расположению объектов в ряд и к их классификации. Надо отметить, что некоторые из этих умений ребёнок демонстрирует гораздо раньше.

Второй уровень конкретных операций (8—11 лет) — постепенный переход к логическому мышлению (представления о времени, скорости, измерениях с помощью эталона, расположение предметов в пространстве, перспектива, простые физические задачи).

Стадия формальных операций (с 11—12 до 14—15 лет) — последний, высший период интеллектуального развития. На этой стадии мыслительные действия могут совершаться без какой-либо конкретной опоры. Это абстрактное мышление, функционирующее с помощью гипотез и дедукции.

Некоторые современные критики Ж. Пиаже утверждали, что выделенные им стадии свидетельствуют об этапах речевого, а не интеллектуального развития. Ребёнок может знать, понимать, но быть не в состоянии объяснить своё понимание так, как это свойственно взрослому. Оказалось, например, что если не опираться на речевые высказывания ребёнка при оценке его интеллекта, то дети уже 4—5-летнего возраста могут демонстрировать понимание принципа сохранения вещества при изменении формы и расположения предметов [43].

Библиографический список

1. *Карандашев, Ю.* Психология развития / Ю. Карандашев. — Минск, 1997. — Ч. 1 : Введение. — 239 с.
2. *Крайг, Г.* Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9-е изд. — СПб : Питер, 2005. — 940 с.
3. *Крейн, У.* Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. — СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. — 512 с.
4. *Обухова, Л. Ф.* Возрастная психология : учеб. пособие / Л. Ф. Обухова. — М. : Академия, 2000. — 448 с.
5. *Пиаже, Ж.* Психология ребёнка / Ж. Пиаже, Б. Инхельдер. — СПб. : Питер, 2003. — 160 с.
6. *Поляков, А. М.* Психология развития / А. М. Поляков. — Минск, 2009. — 304 с.
7. Психология развития : учеб. / Т. Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т. Д. Марцинковской. — М. : Академия, 2005. — 528 с.
8. *Сапогова, Е. Е.* Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.

Тема 1.8 Контекстуальные модели развития

Цель: формировать представления о сущности контекстуальных моделей в понимании условий и движущих сил психического развития.

1.8.1 Культурно-историческая теория Л. С. Выготского. Понятие и закон развития высших психических функций

Современные представления о соотношении биологического и социального, принятые в отечественной психологии, в основном базируются на положениях Л. С. Выготского. Он подчёркивал единство наследственных и социальных моментов в процессе развития. Наследственность присутствует

в развитии всех психических процессов, но имеет разный удельный вес. Элементарные функции (ощущение, восприятие и т. д.) больше обусловлены наследственно. Высшие (произвольная память, логическое мышление, речь) — продукт культурно-исторического развития, наследственные задатки, в данном случае, играют роль предпосылок, не определяя сами по себе развития. Чем сложнее функция, тем длиннее её путь развития в онтогенезе, тем меньше сказывается на ней влияние наследственности.

По Л. С. Выготскому, среда в отношении развития высших психических функций выступает как источник. Роль среды изменяется с возрастом. Влияние среды определяется переживаниями ребёнка.

Л. С. Выготский установил четыре основных закона детского развития [44].

1-й закон. *Цикличность развития.* Детское развитие имеет сложную организацию во времени («ритм» развития не совпадает с ритмом времени и меняется в разные годы жизни). Ценность года или месяца определяется тем, какую роль он играет в развитии). Периоды подъёма, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.) и для развития психики ребёнка в целом.

2-й закон. *Неравномерность развития.* Каждая сторона в психике ребёнка имеет свой оптимальный период развития. Например, в младенческом возрасте сознание ребёнка не дифференцировано (не выделяется главных и второстепенных функций). Дифференциация начинается с раннего детства. Прежде всего, восприятие, интенсивно развиваясь, выдвигается в центр сознания и становится доминирующим процессом. Первоначально оно «слито» с эмоциями («аффективное»). Остальные функции — на периферии, находятся в зависимости. Каждый возрастной период — перестройка связей и смена доминирующей функции, установление новых отношений между функциями. В раннем возрасте доминирует восприятие, в дошкольном — память, в младшем школьном — мышление.

3-й закон. *«Метаморфозы» в детском развитии.* Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь изменений качественных, превращений одной формы в другую. Ребёнок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребёнка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4-й закон. *Сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребёнка.* Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребёнок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

Закон развития высших психических функций. Высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, сотрудничества с другими (образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества). Впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями ребёнка.

Таким образом, детское развитие подчиняется действию не биологических законов, а общественно-исторических. Человек, не имея врождённых форм поведения, усваивает исторически выработанные формы и способы действий. По Л. С. Выготскому, движущая сила психического развития — обучение.

Развитие — формирование человека или личности, которое совершается путём возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних этапах [45].

1.8.2 Проблема обучения в развитии ребёнка

По Л. С. Выготскому обучение — внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребёнка не природных, а исторических особенностей человека [46].

Обучение не тождественно развитию. Обучение создаёт зону ближайшего развития (т. е. вызывает у ребёнка интерес к окружающему, приводит в движение внутренние процессы развития, которые сначала возможны для ребёнка только в сфере взаимодействия с окружающими, сотрудничества, но затем, проникая во внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребёнка).

Зона ближайшего развития — это то, на что ребёнок способен, но не умеет без помощи взрослых. Всё обучение строится на принципе учёта зоны ближайшего развития, с опережением актуального развития. Зона ближайшего развития — это расстояние между уровнем актуального развития ребёнка и уровнем его возможного развития, определяемое с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Т. е. это функции, ещё не созревшие, но находящиеся в процессе созревания.

Уровень актуального развития — успехи, итоги «на вчерашний день», зона ближайшего развития — развитие «на завтрашний день». Когда психический процесс формируется в совместной деятельности ребёнка и взрослого, он находится в зоне ближайшего развития, после формирования — в зоне актуального развития [47].

1.8.3 Роль среды в психическом развитии

Среди механизмов психического развития ребёнка Л. С. Выготский ввёл и особое внимание уделял понятию «социальная ситуация развития» — это форма значимых для ребёнка отношений, в которых он находится с окружающей действительностью (прежде всего, социальной) в тот или иной период своей жизни. Это исходный момент всех динамических изменений, происходящих в развитии ребёнка в течение данного возрастного периода. Она полностью определяет формы и пути развития ребёнка, виды деятельности и приобретаемые им новые психические свойства и качества. Именно в рамках социальной ситуации развития возникает и развивается ведущий вид деятельности ребёнка.

Ведущая деятельность — деятельность ребёнка в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и формирование у него основных психологических новообразований на данной ступени развития. Признак перехода от одной ступени к другой — смена ведущего вида деятельности.

Л. С. Выготский положил понятие ведущей деятельности в основу периодизации психического развития ребёнка. На каждом из этапов психического развития ведущая деятельность имеет решающее значение. При этом другие виды деятельности не исчезают. Они есть, но существуют параллельно и не являются главными для психического развития. Например, игра является ведущей деятельностью дошкольников. Но она не исчезает у школьников, хотя уже и не является ведущей деятельностью [48].

Динамика возрастного развития. Определив общие закономерности развития психики ребёнка, Л. С. Выготский рассматривает также динамику переходов от одного возраста к другому [49]. На разных этапах изменения в детской психике могут происходить медленно и постепенно, а могут — резко.

1. К началу каждого периода складывается неповторимое отношение ребёнка с окружающей действительностью — социальная ситуация развития.

2. Она закономерно определяет его образ жизни, что ведёт к возникновению новообразований.

3. Новообразования влекут за собой новую структуру сознания ребёнка, изменение отношений.

4. Следовательно, изменяется социальная ситуация развития. Наступает связанный с этим критический период.

Именно в процессе развития возникают качественно новые психологические новообразования. Это:

– психические и социальные изменения, возникшие на данной ступени развития и определяющие сознание ребёнка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период;

– обобщённый результат этих изменений, который становится исходным для формирования психических процессов и личности ребёнка следующего возраста.

Взаимодействие ребёнка с социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, определяет возникновение новообразований. Социальная ситуация развития меняется в самом начале возрастного периода. К концу периода появляются новообразования, среди которых особое место занимает центральное новообразование, имеющее наибольшее значение для развития на следующей стадии [50].

1.8.4 Проблема движущих сил психического развития ребёнка в советской психологии

В конце 30-х гг. психологами Харьковской школы (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, П. Я. Гальперин, Л. И. Божович и др.) показана особая роль непосредственной практической деятельности субъекта в его развитии.

В понятии «деятельность» подчёркивает связь самого субъекта с предметами окружающей его действительности. Невозможна прямая «пересадка» знания, минуя собственную деятельность. Как подчёркивал Д. Б. Эльконин, введение понятия «деятельность» переворачивает проблему развития на субъекта. Никакое воздействие взрослого на процессы психического развития не может быть осуществлено без реальной деятельности самого субъекта. И от того, как эта деятельность будет осуществлена, зависит процесс самого развития.

Таким образом, исследования советских психологов открыли роль деятельности ребёнка в его психическом развитии. Процесс развития — это самодвижение субъекта благодаря его деятельности, а факты наследственности и среды — это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь различные вариации в пределах нормы.

Следующий шаг связан с ответом на вопрос о том, остаётся ли эта деятельность одной и той же на протяжении детского развития или нет. Он был сделан А. Н. Леонтьевым, углубившим разработку идеи Л. С. Выготского о ведущем типе деятельности [51].

1.8.5 Зависимость развития от содержания и структуры деятельности. Понятие ведущей деятельности

А. Н. Леонтьев, развивая взгляды Л. С. Выготского, указывал, что жизнь не складывается из отдельных видов деятельности. Один является на определённом этапе ведущим и имеет большее значение, другие — меньшее.

В основе теории психического развития А. Н. Леонтьева лежит общепсихологическая теория деятельности. Он представляет её структуру в двух

плоскостях: внешней и внутренней. Внешняя — деятельность, действие, операция, движение; внутренняя — мотив, цель, средство, условие. Соответственно, деятельность определяется мотивом, действие — целью, операция — средством, движение — условиями.

Используя понятие интериоризации (переноса действия извне вовнутрь) и экстериоризации (перенос изнутри вовне), А. Н. Леонтьев рассматривает психику как интериоризованную деятельность, которая экстериоризируется, как только возникают препятствия её внутреннего протекания. Поэтому любые формы психического отражения являются, по А. Н. Леонтьеву, видами деятельности. Принцип деятельности и был положен в основу теории онтогенеза психики.

А. Н. Леонтьев проецирует разработанную Л. С. Выготским структуру возраста (понятия возрастного новообразования, социальной ситуации развития, центральной и побочной линий развития, ведущей функции) на структуру деятельности. Тогда движущей силой развития выступает противоречие между потребностями ребёнка и его возможностями.

Ребёнок выполняет деятельность, направленную на присвоение общественных способностей, опредмеченных в виде орудий, предметов, языка и т. д. Ребёнок распределяет соответствующие части культуры и присваивает связанные с ними общественные способности. Присвоение — это процесс воспроизведения ребёнком исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей и способов поведения [52].

Формирование воспроизводящей деятельности и соответствующих способностей происходит у ребёнка только при постоянном его общении со взрослыми и другими детьми.

Ключевое значение для развития психики ребёнка имеет преобразование его внешней деятельности в индивидуальную, регулируемую внутренними образованиями, т. е. интериоризация.

Каждому возрастному этапу соответствует определённый (ведущий) тип деятельности. Содержание и форма ведущей деятельности зависит от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребёнка. В современных общественно-исторических условиях ведущими в развитии ребёнка становятся: эмоционально-непосредственное общение младенца со взрослыми; орудийно-предметная деятельность ребёнка раннего возраста; сюжетно-ролевая игра дошкольника; учебная деятельность в младшем школьном возрасте; интимно-личностное общение подростков; профессионально-учебная деятельность в ранней юности. Смена ведущих типов деятельности подготавливается длительно и связана с возникновением новых мотивов, которые формируются внутри ведущей деятельности, предшествующей данной стадии развития, и которые побуждают ребёнка к изменению положения, занимаемого им в системе отношений с другими людьми.

Он указал на признаки ведущего вида деятельности:

- внутри такой деятельности возникают и дифференцируются новые;
- в ведущей деятельности формируются и перестраиваются психические процессы;
- от ведущего вида деятельности зависят наблюдаемые в данный период развития основные психические изменения личности.

Благодаря работам А. Н. Леонтьева ведущая деятельность рассматривается как критерий периодизации психического развития, как показатель психологического возраста ребёнка.

Смена ведущих типов деятельности связана с возникновением новых мотивов внутри предшествующей ведущей деятельности, которые побуждают к изменению положения, занимаемого в системе отношений с другими людьми. Изучение процессов становления и смены мотивов, становления и утраты деятельностью личностного смысла было начато под руководством А. Н. Леонтьева и продолжена в исследованиях Л. И. Божович.

В исследованиях А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина показана зависимость психических процессов от характера и строения внешней, предметной деятельности [53].

Предметное, операциональное содержание деятельности разрабатывалось в исследованиях П. Я. Гальперина. Особо рассматривалась роль ориентировочной деятельности для формирования физических, перцептивных и умственных действий. Наиболее продуктивным направлением в советской психологии было изучение особенностей перехода внешней деятельности во внутреннюю, закономерностей процесса интериоризации.

Следующий шаг в развитии идей Л. С. Выготского был подготовлен работами Л. Я. Гальперина и А. В. Запорожца, посвященными анализу строения и формированию предметного действия, выделению в нём ориентировочной и исполнительской частей. Актуальным стал вопрос о соотношении функционального и возрастного генеза психических процессов.

Д. Б. Эльконин предположил, что в процессе развития ребёнка сначала должно происходить освоение мотивационной стороны деятельности, а затем операционально-технической (это чередование наблюдается в развитии). Человеческое действие содержит человеческий смысл и операциональную сторону. Для ребёнка взрослый — носитель видов общественной деятельности. Задачи, мотивы и нормы отношений, существующие в деятельности взрослых, дети усваивают через воспроизведение или моделирование их в собственной деятельности. В процессе усвоения этих норм ребёнок сталкивается с необходимостью овладения всё более сложными, новыми предметными действиями [54].

Д. Б. Эльконин показывает, что деятельность ребёнка в системах «ребёнок — общественный предмет» и «ребёнок — общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором и формируется личность ребёнка.

Закон чередования разных типов деятельности: за деятельностью одного типа (ориентации в системе отношений) следует деятельность другого типа (ориентация в способах употребления предметов). Каждый раз между этими типами ориентации возникают противоречия. Они и становятся причиной развития. Каждая эпоха развития открывается ориентацией в сфере человеческих отношений. Действие не может развиваться, если оно не вставлено в новую систему отношений.

Развивая идеи Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконин предложил рассматривать каждый психологический возраст на основе следующих критериев: социальная ситуация развития, ведущий тип деятельности и новообразования развития.

Д. Б. Эльконин, учитывая закон периодичности в детском развитии, по-новому объясняет содержание кризисов развития. Так, 3 года и 11 лет — кризисы отношений, вслед за ними возникает ориентация в человеческих отношениях; 1 год, 7 лет — кризисы мировоззрения, которые открывают ориентацию в мире вещей [55].

Исследования Л. С. Выготского и его школы связаны с введением стратегии формирования психических процессов (экспериментально-генетический метод).

Д. Б. Эльконин также строил теорию психического развития ребёнка на фундаменте психологической теории деятельности, считая, что в разные исторические эпохи детство имеет разное содержание и разные закономерности.

Взгляды Д. Б. Эльконина на общую природу и источники психического развития ребёнка можно свести к следующему. Во-первых, все виды детской деятельности общественны по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребёнок с момента рождения и с первых стадий своего развития является общественным существом. Во-вторых, присвоение ребёнком достижений человеческой культуры всегда носит деятельностный характер — ребёнок не пассивен в этом процессе, а выступает как активный субъект их преобразования.

Сформулировал следующую научную позицию: 1) условия (развития) — рост и созревание организма; 2) источники — среда, идеальные формы, т. е. то, к чему развитие должно прийти в конце (всё, что должно появиться у ребёнка, уже существует в обществе); 3) форма — усвоение; 4) движущие силы — противоречие между усвоением предметной и общественной сторонами действия.

Д. Б. Эльконин разделил все виды деятельности ребёнка на 2 группы. Первая — группа коммуникативных видов деятельности, относящихся к разным формам общения. В основе её лежат отношения, развёртывающиеся в системе «ребёнок — общественный взрослый». Вторая — группа предметных видов деятельности, относящихся к генетически разным формам предметной деятельности. В её основе лежат отношения в системе «ребёнок — общественный предмет». По мнению Д. Б. Эльконина, сначала устанавливаются отношения со взрослым, как носителем общественного опыта, а на этой основе осваиваются соответствующие виды деятельности.

Д. Б. Эльконин вводит деление психики на 2 сферы — мотивационно-потребностную сферу и сферу операционально-технических возможностей. В процессе развития ребёнка на каждом этапе сначала должно происходить освоение мотивационной стороны деятельности, а затем — операционально-технической; в развитии можно наблюдать чередование этих видов деятельности.

Закон чередования, периодичности в детском развитии позволяет по-новому представить периоды (эпохи) в стадии онтогенеза психики [56]:

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

2) период детства он делит на дошкольный (М-П) возраст, открывающийся кризисом 3 лет, и младший школьный (О-Т) с его кризисом 7 лет;

3) период отрочества делится на подростковый возраст (М-П) с кризисом 11—12 лет и раннюю юность (О-Т) с кризисом 15 лет.

Развивая идеи Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконин предложил рассматривать каждый психологический возраст на основе следующих критериев [57]:

1) социальная ситуация развития: это та система отношений, в которую ребёнок вступает в обществе. Это то, как он ориентируется в системе общественных отношений, в какие области общественной жизни он входит;

2) основной (ведущий) тип деятельности ребёнка в этот период. Так, дошкольному возрасту присуща, прежде всего, игровая деятельность, в процессе осуществления которой у ребёнка развиваются произвольность действий, их регуляция этическими нормами; для младшего школьного возраста характерна учебная деятельность, способствующая развитию у ребёнка словесно-логического и рассуждающего мышления и т. д. При этом необходимо рассматривать не только вид деятельности, но и структуру деятельности в соответствующем возрасте и анализировать, почему именно этот тип деятельности ведущий;

3) основные новообразования возраста: важно показать, как новые достижения в развитии перерастают социальную ситуацию и ведут её к «взрыву» — кризису;

4) кризисы — переломные точки на кривой детского развития отделяющие один возраст от другого. Можно сказать вслед за Л. С. Выготским: «Если бы кризисы не были открыты эмпирически, их нужно было бы выдумать теоретически». Раскрыть психологическую сущность кризиса, значит понять внутреннюю динамику развития в этот период.

1.8.6 Психическая деятельность как продукт интериоризации внешней предметной деятельности субъекта

В нашей стране широкое распространение получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, предложенная П. Я. Гальпериным (теория поэтапного формирования умственных действий) [58].

П. Я. Гальперин выделил этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающие перевод внешних действий во внутренние. В основе теории — представление о зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями.

П. Я. Гальперин считал, что развитие мышления ребёнка на ранних этапах его развития непосредственно связано с манипулированием предметами. Перевод внешних действий во внутренние с превращением их в определённые мыслительные операции происходит поэтапно.

Согласно П. Я. Гальперину, интеллектуальные действия и операции не могут складываться без опоры на предшествующие способы выполнения того же самого действия. И все действия в своей основе опираются на наглядно-действенные способы.

Выделил 4 параметра, по которым преобразуются действия:

- уровень выполнения (включает действия с предметами, действия в плане внешней речи, действия в уме);
- полнота выполнения операций;
- мера обобщения;
- мера освоения.

2—4 параметра характеризуют качества сформированного на каждом подуровне действия: обобщённость, сокращённость, усвоенность.

Этапы формирования умственных действий (по П. Я. Гальперину):

1-й этап характеризуется формированием ориентировочной основы будущего действия, ознакомлением на практике с составом будущего действия, а также с требованиями, которым в конечном итоге оно должно соответствовать.

2-й этап формирования умственного действия связан с его практическим освоением, которое осуществляется с использованием предметов.

3-й этап связан с продолжением освоения заданного действия, но уже без опоры на реальные предметы. На данном этапе происходит перенесение действия из внешнего, наглядно-образного плана во внутренний. Главная особенность — использование внешней речи в качестве заместителя манипулирования с реальными предметами.

4-й этап — происходит отказ от внешней речи. Осуществляется перенос внешнеречевого во внутренний план (внутреннюю речь). Действие выполняется «про себя».

5-й этап — действие выполняется полностью во внутреннем плане, с сокращениями и преобразованиями, с последующим уходом выполнения действия из сферы сознания (т. е. постоянного контроля над выполнением) в сферу интеллектуальных умений.

1.8.7 Понятие условий психического развития

Условия развития — те внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые влияют на развитие, направляя его ход, формируя его динамику и определяя конечные результаты. Это окружающие предметы материальной и духовной культуры, люди и отношения между ними. Материальные условия влияют на познавательное развитие, социальные — на развитие личности поведения. От условий зависят индивидуальные особенности, использование и превращение в соответствующие способности тех задатков, которые имеются от рождения, качественное своеобразие и сочетание психических и поведенческих свойств, приобретаемых в процессе развития.

Условия психического развития: наследственность — свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом; среда — окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования; активность — деятельное состояние организма как условие его существования и поведения.

Нет единого мнения по поводу того, что именно в психике ребёнка генетически обусловлено. Отечественные психологи считают, что наследуются темперамент и задатки способностей. Природные свойства ребёнка, не порождая психических качеств, создают предпосылки для их образования. Сами качества возникают благодаря социальному наследованию (в процессе обучения и воспитания).

Генетические факторы — потенциал, который ребёнок получает с наследственной информацией от родителей. От этих факторов в определённой степени зависит направление развития.

Помимо наследственности, биологический фактор, включает особенности протекания внутриутробного периода жизни ребёнка. Во время пренатального развития нарушения физического и психического равновесия у матери могут оказывать влияние на реализацию генетического потенциала ребёнка. Примеры таких нарушений:

- недостаточное питание матери;
- заболевания матери в период беременности;
- употребление лекарств и других веществ.

В пользу значимости среды в психическом развитии ребёнка говорят исследования, доказавшие, что те участки мозга ребёнка, которые не упражняются в результате достаточного количества внешних впечатлений, контактов и т. д., перестают нормально созреть и могут потерять способность к функционированию.

В психологии развития известен термин «госпитализм» — двигательная и эмоциональная заторможенность, резкое снижение активности. Это явление наблюдается при недостатке, дефиците необходимых и значимых для ребёнка контактов со взрослыми (в первую очередь, эмоциональных).

Социальная среда — понятие широкое. Это общество, в котором растёт ребёнок. От особенностей социального и культурного развития общества зависит принятая в нём система воспитания и обучения детей. Социальная среда — это и ближайшее социальное окружение, непосредственно влияющее на развитие психики. Развитие личности как процесс «социализации» осуществляется в определённых социальных условиях семьи, ближайшего окружения (микроситуация); социально-экономических, политических и т. д. (макроситуация).

В психологии широко известна модель экологических систем, предложенная американским психологом У. Бронфенбреннером. Согласно этой модели, развитие человека — это динамический процесс, идущий в двух направлениях. С одной стороны человек сам способен изменить (реконструировать) свою жизненную среду. С другой стороны — испытывает воздействие со стороны элементов этой среды.

Вся эта экологическая среда состоит из четырёх составляющих:

Макросистема — сам субъект и его ближайшее окружение (семья, детский сад, сверстники по школе и т. д.) — оказывает непосредственное влияние на ход развития.

Мезосистема — взаимоотношения между микросистемами (события в школе, семье и связи между ними или связи между школой и группой сверстников).

Экосистема — элементы среды, в которых субъект не играет активной роли, но которые оказывают на него влияние.

Макросистема — установки, нравы, традиции, ценности окружающей культуры. Эта система влияет на образовательные стандарты, а значит, оказывает влияние на развитие и поведение.

Одним из ключевых понятий идей Л. С. Выготского выступает социальная ситуация как основной механизм психического развития. Это та конкретная форма значимых для ребёнка отношений, в которых он находится с окружающей действительностью (прежде всего, социальной) в тот или иной период своей жизни. Социальная ситуация развития, включающая систему отношений, различные типы и формы деятельности, — основное условие личностного развития.

Согласно А. В. Петровскому, сама социальная ситуация может быть стабильной или изменяющейся. Вхождение ребёнка как социального существа в жизнь общности (социализация) предполагает прохождение трёх фаз:

- адаптация (к действующим нормам, формам взаимодействия, деятельности);
- индивидуализация (как удовлетворение «потребности в персонализации», т. е. поиск средств и способов для обозначения своей индивидуальности);

– интеграция личности в общность (обусловлена противоречиями между стремлениями субъекта представить свои особенности в общности и потребностью этой общности одобрить лишь те из них, которые соответствуют её ценностям и способствуют успеху совместной деятельности и т. д.).

Семья как фактор развития поведения ребёнка

Представители теории социального научения уделяют особое внимание анализу структур семьи и других социальных институтов как важнейших факторов развития поведения ребёнка. Одно из направлений в изучении этих факторов разработано У. Бронфенбреннером. Выделено понятие «возрастная сегрегация», которое проявляется в неспособности молодых людей найти место в жизни общества. Этот факт в психологии получил название отчуждения. Корни отчуждения исследователи ищут в особенностях современной семьи. У. Бронфенбреннер обращает особое внимание на то, что современная цивилизация всё более отдаляется от условий, благоприятных для полноценного психического развития ребёнка, всё больше углубляя изоляцию и увеличивая дефицит общения ребёнка со взрослым.

Дезорганизующие силы зарождаются первоначально в образе жизни общества и в объективных обстоятельствах, с которыми семьи сталкиваются. Эти обстоятельства и этот образ жизни идут во вред отношениям доверия и эмоциональной безопасности в отношениях между членами семьи, мешают родителям заботиться о своих детях. Начальные симптомы проявляются в эмоциональной и мотивационной сфере. Последствия проявляются также и в ухудшении способности мыслить, оперировать понятиями.

Активность — важная черта всех живых систем, она является главной и определяющей (Н. А. Бернштейн). Активность — системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды. Это деятельностное состояние организма как условие его существования и поведения. Жизнедеятельность организма — активное преодоление среды, и в то же время — уравнивание организма со средой [59].

Библиографический список

1. *Божович, Л. И.* Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
2. *Дубровина, И. В.* Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин // Психологический институт РАО. — М. : Academia, 1999. — 313 с.
3. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл: Эксмо, 2003. — 1136 с.

4. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 3. — 468 с.
5. *Коломинский, Я. Л.* Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. — Минск : Выш. школа, 2009. — 336 с.
6. *Лисина, М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
7. *Мухина, В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. пособие / В. С. Мухина. — М. : Academia, 2000. — 453 с.
8. *Семенюк, Л. М.* Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студ / Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : МОДЭК, 1994. — 210 с.
9. *Эльконин, Б. Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. — М. : Тривола, 1994. — 324 с.
10. *Эльконин, Б. Д.* Психология развития / Б. Д. Эльконин. — М. : Academia, 2001. — 143 с.

Тема 1.9 Системные модели развития

Цель: формировать представления о принципе системности в психологии и сущности системных моделей психического развития.

1.9.1 Принцип системности в психологии

На философско-методологическом уровне принцип системности прописан В. П. Кузьминым. При этом выделяется моносистемный подход, направленный на «раскрытие внутренних механизмов и законов явления», и полисистемный — «на рассмотрение системности самого мира». Отдельный предмет рассматривается как элемент «многих реальностей (систем) данной природной или общественной среды» [60].

Многие учёные понимают систему как активную структуру, т. е. структуру с набором процессов обмена между её элементами.

Система — это структура с заданным на ней множеством операций, устанавливающих характер протекающих изменений и, следовательно, обуславливающих ход развития системы. Взаимоотношения между структурными элементами системы изменяют её состояние, поэтому системы — динамические.

Различают закрытые и открытые системы. Последние способны взаимодействовать с другими системами, оказывающими на них влияние. Системы существуют в мире живой и неживой природы. Открытые системы характеризуются такими свойствами как целостность и упорядоченность, адаптивная самостабилизация, адаптивная самоорганизация, системная иерархизация, иерархическая интеракция, диалектическое движение.

Понятие «функциональная система» входит в научный обиход благодаря теории функциональных систем П. К. Анохина. Функциональная система определяется как единица интегративной деятельности организма, которая

представляет собой динамическую организацию центральных и периферических образований, избирательно объединённых для достижения полезного для организма приспособительного результата.

Системный подход помогает изучать составные компоненты разнообразных систем, выявлять взаимовлияние элементов друг на друга, а также на свойства и качества всего целого. Основой системного подхода является принцип системности, который описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Он предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства.

Системность психики предполагает её активность.

Каждая психическая система является уникальной и цельной.

Уровни психического процесса (по Б. Ф. Ломову): уровень сенсорно-перцептивных процессов; уровень представлений; уровень речемыслительных процессов, понятийного мышления. В жизнедеятельности индивида все уровни взаимосвязаны. Человек включён в разные системы отношений, связь которых осуществляется в личности.

О значимости «целостного» подхода к изучению психики человека говорил также С. Л. Рубинштейн, указывая, что человек должен рассматриваться в единстве с окружающим миром. На необходимость рассмотрения психики как единого целого указывал и Л. С. Выготский, отмечая, что связи между отдельными психическими функциями оказываются более значимой и существенной характеристикой развития, нежели специфика развития каждой из этих функций, взятых в отдельности.

Психика человека является сложной системой со множеством структурных элементов и взаимосвязей между ними. Охватить их все в одном исследовании невозможно. Логично выделение общих закономерностей, по которым функционирует система. Следующим за этим этапом может стать дальнейшее изучение этих закономерностей, их описание и объяснение.

Существенным моментом при переходе от одной ступени развития к другой является не внутрифункциональное, а межфункциональное изменение.

Каждая стадия развития имеет большое значение для всестороннего развития психики человека, характеризуется своими возрастными новообразованиями, которые, включаясь в состав генетически позднейших стадий, обогащаются, так как более сложная система наделяет своим системным качеством формы психики, поведения, возникшие на предшествующих стадиях. Система отношений между отдельными функциями складывается в онтогенезе. Образование психологических систем совпадает с развитием личности [61].

1.9.2 Системность теории и системность объекта

По Л. И. Анцыферовой, пройденные личностью ступени развития порождают её иерархическую организацию, в составе которой позднейшие, более совершенные структуры качественно видоизменяют, перестраивают, обогащают, регулируют, интегрируют образование более ранних ступеней через включение их в новые системы психологических отношений личности к миру.

Понятие формирования подразумевает процесс образования под влиянием социальных воздействий особого типа системных отношений внутри целостной психологической организации личности. Системный подход к психологии личности и её развития требует более дифференцированных представлений о различных сторонах, сферах, принципах строения психологической организации личности.

Согласно взглядам Л. С. Выготского, каждый возрастной период характеризуется особой структурой межфункциональных связей и отношений. Погружение в многочисленные элементы и их изучение как не включённых в целостную систему, без учёта действия системообразующего фактора, не даёт целостного видения всей картины психического развития.

Методологической основой анализа развития системы ведущих психических функций могут являться культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и его представления о системном строении психики, идеи Б. Ф. Ломова о многомерности и многокачественности психических явлений, функционально-стадиальная модель развития человека Ю. Н. Карандашева.

Изучение системы ведущих психических функций ребёнка может проводиться на основе возрастной функционально-стадиальной периодизации психического развития детей (Ю. Н. Карандашев) [52].

1.9.3 Системные теории развития

Б. Г. Ананьев. О системе возрастной психологии. Возрастные особенности взаимосвязаны с половыми, типологическими и индивидуальными особенностями. Исключение — самые ранние этапы человеческой жизни, когда возрастные особенности выступают в более чистом виде, а типологические и индивидуальные ещё слабо выражены.

Процессы роста, созревания и развития более опосредствуются накопленным жизненным опытом и образовавшимися типологическими и индивидуальными чертами. Один из главных вопросов теории индивидуального развития человека — вопрос о соотношении возрастных, типологических и индивидуальных особенностей человека, об изменяющихся и противоречивых взаимосвязях между ними.

По мнению Б. Г. Ананьева, в существующих теориях и моделях мало учитывается целостность всего процесса формирования человека, обусловленность его внутренними связями между отдельными периодами развития подрастающего поколения. Одной из причин раздробленности возрастной психологии является дробность психологических знаний об отдельных периодах формирования человека. Задача — исследовать пути переходов от процесса формирования личности к зрелости.

В систему возрастной психологии должны войти все взаимосвязанные периоды человеческой жизни, начиная с раннего детства и заканчивая старостью. Систематическое сравнительно-возрастное изучение человека необходимо для разработки теории индивидуально-психического развития человека. К накопленным ранее данным сравнительного изучения детей и взрослых необходимо присоединить данные о сдвигах психического развития в периоды старения и старости, постепенно охватывая разные области индивидуально-психического развития [63].

Карндашев Ю. Н. Новые подходы к теории психического развития. Анализ существующих концептуальных моделей и возрастных периодизаций показывает, что они носят частично категориальный, частично умозрительный и частично эмпирический характер. Понятие теоретической модели в психологии фактически не разработано.

Вместе с тем ставится ряд проблем: стадиальности развития, его социальной обусловленности и другие, решение которых должно способствовать разработке модели психического развития.

Существующие возрастные периодизации, с одной стороны, не могут объяснить всего многообразия развивающейся психики и, с другой стороны, не готовы интегрировать в себе частные представления о развитии. Также возрастные периодизации слабо удовлетворяют потребности практики, не учитывают сложных процессов, протекающих в сознании ребёнка.

Проблема возрастной периодизации психического развития заключается в различиях по целому ряду параметров:

- а) предмет периодизации (психика, общение, деятельность, интеллект, личность, человек);
- б) полнота периодизации (охватываемые возрасты);
- в) иерархичность периодизации (развитие рассматривается как одно- или многоуровневый процесс);
- г) дифференцированность периодизации (деление развития по возрастным стадиям);
- д) интегральность периодизации (развитие рассматривается в целом или по отдельным психическим функциям);
- е) периодичность периодизации (развитие выступает как простая смена одних новообразований другими или носит закономерно повторяющийся характер).

Цель — построение возрастной функционально-стадиальной периодизации в качестве модели психического развития. В её основе — механизм превращения внешнего, развёрнутого, социального взаимодействия во внутреннее, свёрнутое, психическое (интериоризация). Благодаря контакту с социумом к каждой из существующих психических функций пристраивается внешнее, которое превращается затем во внутреннее, психическое новообразование данной функции. И только потом оно приобретает статус самостоятельного существования, превращаясь в автономную психическую функцию. Она и является началом следующей возрастной стадии психического развития.

Характеристики каждой из возрастных стадий являются выражением той позиции, которую ребёнок занимает во взаимодействии со взрослым.

Характеристики возрастных стадий развития могут быть обобщены в следующий ряд: реактивность — активность, непосредственность — опосредованность, моноцентризм — позиционность. Они выступают в качестве интересубъектных характеристик взаимодействия ребёнка со взрослым, когда каждый из участников занимает определённую позицию. Например, если ребёнок реактивен, то взрослый активен и наоборот.

Требования, которым должен удовлетворять любой закон развития:

- 1) цикличность процесса;
- 2) множественность циклов;
- 3) вложенность циклов;
- 4) дихотомичность цикла;
- 5) однонаправленность цикла.

В соответствии с интересубъектными характеристиками и исходя из структурных требований к схеме периодизации были вычленены следующие уровни: психофизиологический, психофизический, психологический и социально-психологический. Соответственно процесс психического развития выступает как последовательное развёртывание цикла каждого уровня, где движение совершается от первого элемента цикла ко второму.

Выделены ещё три уровня: нейрофизиологический, физиологический и морфологический. Кроме того, вводится эмпирическая характеристика «зависимость — самостоятельность», распространяющая теоретическую модель на взрослые возрасты, по отношению к которым названы ведущие психические новообразования.

В качестве механизма порождения ведущих психических функций предложен процесс интериоризации интересубъектных характеристик взаимодействия ребёнка со взрослым. Он включает:

- надстройку и пристройку внешней, а затем внутренней, позиции взрослого к существующим психическим функциям ребёнка;
- вычленение этой интериоризованной позиции в качестве самостоятельной, ведущей психической функции.

Полученные данные могут быть положены в основу создания системы функционально-стадиальной возрастной диагностики психического развития [64].

Библиографический список

1. *Баттерворт, Дж.* Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт, М. Харрис. — М. : Когито-Центр, 2000. — 350 с.
2. *Дубровина, И. В.* Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин // Психологический институт РАО. — М. : Academia, 1999. — 313 с.
3. *Карандашев, Ю.* Психология развития / Ю. Карандашев. — Минск, 1997. — Ч. 1 : Введение. — 239 с.
4. *Крейн, У.* Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. — СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. — 512 с.
5. *Поляков, А. М.* Психология развития : учеб. пособие / А. М. Поляков. — Минск : ТетраСистемс, 2009. — 303 с.
6. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-Евразия, 2001. — 656 с.

Тема 1.10 Возрастные кризисы психического развития

Цель: формировать представления движущих силах и законах психического развития, о сущности и роли возрастного кризиса в данном процессе

1.10.1 Движущие силы и законы психического развития

Движущие силы — те факторы, которые определяют поступательное развитие ребёнка, являются его причинами (внутренние: потребности, мотивация; внешние: стимулы деятельности и общения, цели и задачи воспитания и обучения). Наилучшие условия для развития создаются тогда, когда цели воспитания и обучения соответствуют собственной мотивации деятельности ребёнка и усиливают её [65].

Законы психического развития определяют закономерности, с помощью которых можно описать психическое развитие человека и, опираясь на которые, можно этим развитием управлять.

Основные закономерности психического развития [66]:

1. Неравномерность (неодинаковость, непостоянство в развитии психических функций) и гетерохронность (разновременность, асинхронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций).

2. Неустойчивость (развитие всегда проходит через неустойчивые периоды). Наиболее ярко эта закономерность проявляется в кризисах детского развития.

3. Сензитивность (оптимальное сочетание условия для развития определённых психических процессов и свойств, присущее определённому возрастному периоду). Сензитивный период — период повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания.

4. Кумулятивность (накопление в ходе роста психических свойств, качеств, умений, навыков, приводящее к качественным изменениям в их развитии). Т. е. результат развития каждой предшествующей стадии включается в последующую, при этом определённым образом трансформируясь.

5. Дивергентность (многообразие появляющихся в ходе психического развития признаков и свойств, действий и способов поведения на основе их постепенного расхождения) — конвергентность (сходство, сближение, свёртывание, синтез, усиление избирательности в ходе развития психических процессов и свойств, действий и способов поведения).

1.10.2 Сенситивные, критические и кризисные периоды

Ребёнок развивается неравномерно. Есть периоды относительно спокойные, или стабильные, а есть так называемые критические.

Во время стабильных периодов ребёнок накапливает количественные изменения, а не качественные, как во время критических. Эти изменения накапливаются медленно и незаметно.

Для стабильного периода характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребёнка. Незначительные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования. Только сравнив начало и конец стабильного периода, можно представить себе тот огромный путь, который прошёл ребёнок в своём развитии.

Стабильные периоды составляют большую часть детства. Они длятся, как правило, по нескольку лет. И возрастные новообразования, образующиеся так медленно и долго, оказываются устойчивыми, фиксируются в структуре личности.

Кризисы открыты эмпирическим путём в случайном порядке: 7, 3, 13, 1, 0. Во время критических периодов ребёнок за очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Это революционное, бурное, стремительное течение событий, как по темпу, так и по смыслу совершающихся перемен.

В возрастной психологии нет единого мнения по поводу кризисов, их места и роли в психическом развитии ребёнка. Часть психологов считает, что кризисы — ненормальное, «болезненное» явление, результат неправильного воспитания. Другая часть психологов утверждает, что наличие кризисов в развитии закономерно. Более того, по некоторым представлениям, ребёнок, не переживший по-настоящему кризис, не будет полноценно развиваться дальше.

Л. С. Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития [67].

В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с одной стороны, между возросшими потребностями ребёнка и его всё ещё ограниченными возможностями, с другой стороны — между новыми потребностями ребёнка и сложившимися раньше отношениями со взрослыми. Эти и некоторые другие противоречия часто рассматриваются как движущие силы психического развития.

Для критических периодов характерны следующие особенности:

1) границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных периодов, крайне неотчетливы. Кризис возникает незаметно, очень трудно определить момент его наступления и окончания. Резкое обострение (кульминация) наблюдается в середине кризиса.

2) трудновоспитуемость детей в критические периоды послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Наблюдается строптивость, падение успеваемости и работоспособности, возрастание количества конфликтов с окружающими. Внутренняя жизнь ребёнка в это время связана с мучительными переживаниями.

3) негативный характер развития. Отмечено, что во время кризисов, в отличие от стабильных периодов, совершается скорее разрушительная, нежели созидательная работа. Ребёнок не столько приобретает, сколько теряет из приобретённого. Однако возникновение нового в развитии означает отмирание старого [68].

Новообразования критических периодов носят переходный характер, т. е. они не сохраняются в том виде, в котором возникают, например, автономная речь у годовалых детей.

Кризисные и стабильные периоды развития чередуются. Возрастная периодизация Л. С. Выготского: кризис новорождённости — младенческий возраст (2 месяца—1 год) — кризис 1 года — раннее детство (1—3 года) — кризис 3 лет — дошкольный возраст (3—7 лет) — кризис 7 лет — школьный возраст (8—12 лет) — кризис 13 лет — пубертатный возраст (14—17 лет) — кризис 17 лет.

В 1897 г. русский ученый П. И. Броунов описал закономерность чередования периодов стойкости к внешним воздействиям и периодов повышения чувствительности и назвал последние «критическими периодами».

Понятие критических периодов в психологию введено Л. С. Выготским, который различал периоды спокойного развития («лизисы») и периоды переломного, критического развития («кризисы»), характеризующиеся раскогласованностью в работе функциональных систем организма, перестройкой многих из них, наличием, наряду с позитивными, разрушительных тенденций. Он понимал критические периоды как «поворотные пункты в детском развитии, принимающие иногда форму кризиса», как периоды, когда «развитие приобретает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер».

Он подчёркивал позитивные тенденции развития в период возрастных перестроек, которые составляют «... основной смысл всякого критического периода».

В зависимости от преобладания позитивной или негативной симптоматики различным будет и характер переходного периода: он может быть бурным или постепенным. В конце каждого переходного периода формируются новые свойства и качества, которых не было в предыдущем возрасте (психологические новообразования).

Л. С. Выготский выделял в качестве критических периодов детства возраст 1 года, 3 года, 6—7 лет, период новорождённости и подростковый период. Исследователи выделяют и критические периоды взрослости. Возрастные кризисы (важнейшие — пубертатный и климактерический) характеризуются как «реакции организма человека на перестройку физиологических процессов в различные возрастные периоды», как «...быстрые сдвиги, каждый из которых кладёт начало новой фазе жизненного цикла». Под критическими периодами в психологии имеются в виду глобальные перестройки на уровне индивида и личности, происходящие в определённое время. Для них характерно усиление гетерохронии и дисгармонии в развитии органов и систем на морфологическом и функциональном уровнях.

Критические периоды — периоды обострения противоречий между сложившимися и вновь созревающими морфологическими структурами и функциональными механизмами. Они, по Л. С. Выготскому, характеризуются бурным развитием органов и систем и отличаются внутренней противоречивостью из-за одновременного существования разрушительных и созидательных тенденций. В процессе развития происходят изменения в межфункциональных связях и отношениях. Критическим периодам свойственен глобальный характер, а периодам стабильного развития — «избирательность» по отношению к ряду качеств.

В зависимости от характера внешних воздействий различным будет результат развития в эти периоды.

Критические периоды социализации

Наибольший след в жизни организма оставляет опыт ранних лет. Американский психолог К. Лоренц формулировал концепцию импринтинга — «запечатления». В американской психологии период максимальной способности к импринтингу был назван критическим периодом или критическим возрастом.

Критический период для социализации определяется появлением поведенческих механизмов. Это, например, улыбка у младенцев. Они сопровождаются ответными реакциями взрослых.

Первоначально исследователи концентрировали внимание на критическом периоде первичной социализации. Под социализацией понималась привязанность к членам своего сообщества, которая зависит, главным образом, от общения с другими членами группы.

По отношению к детям — два критических периода социализации: один — в первый год жизни, когда у ребёнка формируется связь с близкими ему людьми, когда он учится зависимости. И другой — в 2—3 года, когда он приучается быть независимым. Процесс социализации у младенцев начинается с возраста около 6 недель, но достигает максимума в 4—5 месяцев, на что указывает появление социальной улыбки.

Были выделены также критические периоды обучения (иногда называют сензитивными периодами для обучения). Считается, что если обучение не происходит в течение этого времени, то оно может никогда не произойти. Если обучение необходимо сделать наиболее эффективным, оно должно быть приурочено к определённой отрезку времени [69].

Библиографический список

1. *Божович, Л. И.* Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
2. *Мухина, В. С.* Возрастная психология. Детство, отрочество, юность : хрестоматия / В. С. Мухина, А. А. Хвостов. — М. : Academia, 1999. — 624 с.
3. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл: Эксмо, 2003. — 1136 с.
4. *Крайг, Г.* Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; пер. с англ. А. Маслова, О. Орешкиной, А. Попова. — СПб. : Питер, 2006. — 939 с.
5. *Крейн, У.* Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. — СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. — 512 с.
6. *Кулагина, И. Ю.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. — М., 2001. — 464 с.
7. *Леонтьев, Д. А.* Личностное измерение человеческого развития / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. — 2013. — № 3. — С. 67—80.
8. *Лисина, М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
9. *Мухина, В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. пособие / В. С. Мухина. — М. : Academia, 2000. — 453 с.
10. *Николаева, Е. И.* Критические (сензитивные) периоды развития и обучение в школе / Е. И. Николаева // Школьные технологии : науч.-практический журнал. — 2012. — № 2. — С. 22—34.
11. *Пиаже, Ж.* Психология ребёнка / Ж. Пиаже, Б. Инхельдер. — СПб. : Питер, 2003. — 160 с.
12. *Поливанова, К. Н.* Психология возрастных кризисов : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К. Н. Поливанова — М., 2000. — 184 с.
13. *Сапогова, Е. Е.* Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.

Тема 1.11 Проблема периодизации развития

Цель: формировать знания о подходах решению проблемы возрастной периодизации психического развития в современной психологии развития.

1.11.1 Проблема возраста в психологии развития. Категории возраста

Возраст — это качественно своеобразный период физического, психологического и поведенческого развития, характеризующийся присущими только ему особенностями.

В психологии сложилось два представления о возрасте: физический и психологический. Физический возраст характеризует время жизни в годах, месяцах и днях. Психологический возраст указывает на достигнутый уровень психологического развития.

Возраст — это специфическое сочетание психологии и поведения индивида. Предполагается, что в каждом возрасте человек имеет уникальное соединение психологических и поведенческих особенностей, которое за пределами этого возраста уже больше никогда не повторяется.

Возраст человека проявляется в познавательных процессах, особенностях его личности, интересах, суждениях, взглядах, мотивах поведения. Понятие возраста служит основой для установления возрастных норм в интеллектуальном и личностном развитии детей.

Возраст не сводится к сумме отдельных психических процессов, это не календарная дата, а период развития. Возраст, по определению Л. С. Выготского, — это относительно замкнутый цикл развития, имеющий свою структуру и динамику. Продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием: есть периоды развития, равные 1 году, 3 и 5 годам.

Возрастной период со своим неповторимым содержанием — особенностями развития психических функций и личности ребёнка, особенностями его взаимоотношений с окружающими и главной для него деятельностью — имеет индивидуальные границы. Хронологические границы возраста могут сдвигаться, и один ребёнок вступит в новый возрастной период раньше, а другой — позже. Особенно сильно «плавают» границы подросткового возраста, связанного с половым созреванием детей.

Согласно отечественной психологии, переходы из одного возраста в другой связаны с изменением физических и психологических характеристик ребёнка, с целостной перестройкой его организма и поведения. Если переход из одного физического возраста в другой совпадает по времени с переходом из одного психологического возраста в иной, то это обычно сопровождается внешне заметными признаками. В переходные периоды многие дети своим поведением вызывают беспокойство у окружающих

взрослых. Такая ситуация называется кризисом возрастного развития или сокращенно — возрастным кризисом.

Возрастной кризис свидетельствует о том, что в организме и психологии ребёнка происходят существенные перемены, что на пути нормального физического и психологического развития возникли некоторые проблемы, которые ребёнок самостоятельно не в состоянии решить. Преодоление кризиса означает переход на более высокий уровень, в следующий психологический возраст.

Все события развития совершаются в абсолютном времени.

Хронологический возраст — это возраст отдельного человека, начиная с момента зачатия и до конца жизни. Хронологические возрасты двух разных людей сопоставимы с одной стороны, по абсолютной шкале времени (временное смещение) и, с другой стороны, по тем психическим изменениям, которые появляются у них.

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

Психологический возраст определяется путём соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т. д.) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом.

Здесь за основу взяты психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике каждого человека.

Социальный возраст измеряется путём соотнесения уровня социального развития человека с тем, что статистически нормально для его сверстников. В понятии социального возраста за основу взяты те социальные изменения, которые происходят в психике. Это, с одной стороны, жизненные события, которые происходят с каждым из нас в определённом возрасте (мы поступаем в школу, делаем профессиональный выбор, вступаем в брак, начинаем трудовую деятельность и т. д.), и, с другой стороны, возрастные изменения, определяющие мировоззрение человека, его отношение к жизни.

Все указанные категории подразумевают какое-то объективное, внешнее измерение. Но существует ещё и субъективный, переживаемый возраст личности, имеющий внутреннюю систему отсчёта. Речь идёт о возрастном самосознании, зависящем от напряжённости, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности.

Здесь за основу взято самоощущение человека, т. е. к какому хронологическому возрасту он сам себя приписывает, в какую точку на хронологической оси проецирует. Соответственно его субъективный возраст может быть меньше, больше или равен хронологическому возрасту [70].

1.11.2 Проблема возрастной периодизации психического развития

Возрастная периодизация представляет собой одну из сложных и неоднозначно решаемых проблем психологии (А. Валлон, Ж. Пиаже, В. Штерн, П. П. Блонский, Л. С. Выготский и др.).

Есть две различные точки зрения на процесс развития ребёнка [71]. Согласно одной из них этот процесс непрерывен, согласно другой — дискретен. Согласно теории непрерывного развития — развитие идёт не останавливаясь, не ускоряясь и не замедляясь, поэтому чётких границ, отделяющих один этап развития от другого, не существует. Согласно теории дискретного развития — развитие идёт неравномерно, то ускоряясь, то замедляясь, и это даёт основание для выделения стадий или этапов в развитии, качественно отличающихся друг от друга. На каждой стадии существует какой-либо главный, ведущий фактор, определяющий собой процесс развития на этой стадии.

Деление временной дистанции на своеобразные и неповторимые этапы составляет проблему периодизации развития. Как отмечал Л. С. Выготский, большинство предложенных идей периодизации не затрагивают сути развития. Критикуя существовавшие к тому времени способы деления детства на возрастные этапы, он писал, что периодизации исходят из внешних, но почти не касаются внутренних оснований, относящихся непосредственно к тем изменениям, которые происходят в психике ребёнка.

Всякое изменение происходит во времени независимо от того, является ли оно количественным или качественным, быстрым или медленным, микро- или макропроцессом. Время никоим образом не регламентирует ход психического развития, но фиксирует все события в строго заданной последовательности.

Вопрос о делении онтогенеза на отдельные, в возрастном отношении ограниченные стадии, ступени или фазы имеет долгую традицию, но по-прежнему остаётся открытым. Критерии, на основании которых производится такое деление, а также содержание, число и временная протяжённость установленных возрастных периодов чрезвычайно различны. Некоторые современные авторы (Р. Бергиус, Х. М. Траутнер) утверждают, что по причине роста знания о явлениях и фактах развития, будет вообще невозможно создать приемлемый проект деления онтогенеза на связанные возрастные периоды. По их мнению, в отношении онтогенеза речь может идти только о крупных делениях (пренатальный период, младенчество и т. д.), а более дробные применимы только для отдельных функциональных областей (познавательное развитие, развитие эмоциональной сферы, общения и т. д.).

Цель любой периодизации — обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды. Вопрос лишь в том — что обуславливает это качественное своеобразие? В своё время А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский и другие выделяли разнообразные основания для построения периодизации. Систематизация этих попыток была предпринята Л. С. Выготским в работе «Проблема возраста» (1984) [72].

1.11.3 Л. С. Выготский о критериях периодизации психического развития

Л. С. Выготский определил три группы подходов этой проблемы [73].

Периодизации детского развития по внешнему критерию

Периодизации этого типа построены на основе внешнего, но связанного с самим процессом развития критерия («ступенчатообразного построения других процессов»). Примером могут служить периодизации по биогенетическому принципу.

Ученик С. Холла Гетчинсон на основании теории рекапитуляции создал периодизацию, критерий которой — способ добывания пищи:

- от рождения до 5 лет — стадия рытья и копания (дети любят играть в песке, делать куличики, манипулировать с ведёрком и совочком);

- от 5 до 11 лет — стадия охты и захвата (дети начинают бояться чужих, у них появляется агрессивность, жестокость, желание отгородиться от взрослых, особенно посторонних, и стремление делать многие вещи тайком);

- от 8 до 12 лет — пастушеская стадия (дети стремятся иметь свой уголок, строят укрытия вне дома, любят домашних животных и стараются их завести, чтобы было о ком заботиться, в это время (особенно у девочек) появляется стремление к ласке и нежности);

- от 11 до 15 лет — земледельческая стадия (связана с интересом к явлениям природы, а также любовью к садоводству (у девочек — цветоводству, появлением наблюдательности и осмотрительности);

- от 14 до 20 лет — стадия промышленности и торговли (или стадия современного человека — дети начинают осознавать роль денег, значение арифметики и других точных наук, у них возникает стремление меняться различными предметами).

Гетчинсон считал, что с 8 лет (пастушеская стадия) наступает эра цивилизованного человека и именно с этого возраста детей можно обучать, что невозможно на предыдущих этапах. При этом основу для обучения подготавливает созревание организма. Был убеждён, что прохождение каждой стадии обязательно для нормального развития, а фиксация на какой-либо стадии ведёт к появлению аномалий. Механизм перехода с одной стадии на другую — игра.

В. Штерн — один из сторонников теории рекапитуляции, процесс индивидуального развития представляет как повторение основных стадий биологической эволюции и этапов культурно-исторического развития человечества.

Ребёнок в первые месяцы младенческого периода с ещё неосмысленным рефлекторным и импульсивным поведением находится на стадии млекопитающего. Во втором полугодии благодаря развитию схватывания предметов и подражанию, он достигает стадии высшего млекопитающего — обезьяны. В дальнейшем, овладев вертикальной походкой и речью, ребёнок достигает начальных

ступеней человеческого состояния. В первые пять лет игры и сказок он стоит на ступени первобытных народов. Начиная с поступления в школу, ребёнок усваивает человеческую культуру. В первые школьные годы детское развитие, по мнению Штерна, соответствует развитию человека античного и ветхозаветного мира. Средний школьный возраст носит черты фанатизма христианской культуры, пубертатный возраст Штерн называет возрастом просвещения и только в периоде зрелости человек поднимается до уровня культуры Нового времени.

В эту же группу можно отнести и более поздние периодизации, основанные на ступенях воспитания и обучения детей. Пример — периодизация Р. Заззо. После стадии раннего детства (до 3 лет) начинается стадия дошкольного возраста (3—6 лет), основное содержание которой составляет воспитание в семье или дошкольном учреждении. Далее следуют стадия начального школьного образования (6—12 лет), на которой ребёнок приобретает основные интеллектуальные навыки; стадия обучения в средней школе (12—16 лет), когда он получает общее образование; и позже — стадия высшего или университетского образования. Границы периодов, установленных по педагогическому принципу, почти совпадают с переломными моментами в детском развитии.

Периодизации детского развития по внутреннему критерию

В этой группе периодизаций используется не внешний, а внутренний критерий. Этим критерием становится какая-либо одна сторона развития, например, развитие костных тканей у П. П. Блонского, развитие детской сексуальности у З. Фрейда, развитие морального сознания у Л. Колберга.

П. П. Блонский выбрал объективный, легкодоступный наблюдению, связанный с существенными особенностями конституции растущего организма признак — появление и смену зубов. Детство делится поэтому на три эпохи: беззубое детство (от рождения до 8 месяцев), детство молочных зубов (примерно до 6,5 лет) и детство постоянных зубов (до появления зубов мудрости).

З. Фрейд считал главным двигателем человеческого поведения бессознательное, насыщенное сексуальной энергией. Сексуальное развитие, по Фрейду, определяет развитие всех сторон личности и может служить критерием возрастной периодизации.

Примером частной периодизации, отражающей отдельные стороны детского развития, являются представления Л. Колберга о становлении морального сознания ребёнка. Л. Колберг рассматривает развитие морального сознания как последовательный прогрессивный процесс, выделяя в нём 6 стадий развития, объединяющихся в три уровня.

Доморальный — нормы морали для ребёнка — нечто внешнее, он выполняет правила, установленные взрослыми, из эгоистических соображений. Первоначально он ориентируется на наказание и ведёт себя «хорошо», чтобы его избежать (1 стадия). Затем он начинает ориентироваться и на поощрение, ожидая получить за свои правильные действия похвалу (2 стадия).

Конвенциональная мораль (конвенция — договоренность, соглашение) — источник моральных предписаний для ребёнка — внешний. Но он уже стремится вести себя определённым образом из потребности в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми людьми. Ориентация в своём поведении на оправдание ожиданий и одобрение других характерна для 3 стадии, на авторитет — для 4. Этим определяется неустойчивость поведения ребёнка, зависимость от внешних влияний.

Автономная мораль — моральные нормы и принципы становятся достоянием личности, внутренними. Поступки определяются не внешним давлением или авторитетом, а своей совестью. Сначала появляется ориентация на принципы общественного благополучия, обязательства перед обществом (5 стадия), потом — на общечеловеческие этические принципы (6 стадия).

Развитие высшего уровня морального сознания связано с развитием интеллекта: осознанные принципы не могут появиться раньше подросткового возраста, когда формируется логическое мышление.

Эти периодизации субъективны: авторами произвольно выбирается одна из сторон развития. Не учитывается изменение роли выбранного признака в общем развитии ребёнка на протяжении детства.

Периодизации по совокупности внутренних критериев

В третьей группе периодизаций предпринята попытка выделить периоды психического развития ребёнка на основе существенных особенностей этого развития. Это периодизации Э. Эриксона, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и др.

Э. Эриксон — последователь З. Фрейда, расширивший психоаналитическую теорию, рассматривая развитие ребёнка в более широкой системе социальных отношений.

Одно из центральных понятий — идентичность личности. Личность развивается благодаря включению в различные социальные общности. Идентичность (социальная тождественность) определяет систему ценностей личности, идеалы, планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения. Формируется в юношеском возрасте. До этого времени ребёнок должен пройти через ряд идентификаций — отождествления себя с родителями; половая идентификация и т. д. Этот процесс определяется воспитанием ребёнка, поскольку с самого его рождения родители, а затем и более широкое социальное окружение приобщают его к своей социальной общности.

Ещё одно важное положение теории Э. Эриксона - кризисность развития. Кризисы присущи всем возрастным стадиям, это «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом. В каждом возрасте личностные новообразования могут быть позитивными, связанным с прогрессивным развитием личности, и негативными, вызывающими отрицательные сдвиги в развитии, его регресс.

Э. Эриксон выделил несколько стадий развития личности:

1-я стадия (соответствующая младенческому возрасту) — возникает доверие или недоверие к миру.

2-я стадия (соответствует раннему возрасту) — резко возрастают возможности ребёнка, он начинает отстаивать свою независимость, возрастает чувство самостоятельности. Требования и ограничения родителей создают основу для негативного чувства стыда и сомнений.

3-я стадия (совпадает с дошкольным возрастом) — ребёнок активно познаёт окружающий мир, моделирует в игре отношения взрослых, быстро учится всему, приобретает новые обязанности. К самостоятельности добавляется инициатива. На этом возрастном этапе происходит половая идентификация, и ребёнок осваивает определённую форму поведения, мужскую или женскую.

4-я стадия (младший школьный возраст) — предпубертатный, предшествующий половому созреванию ребёнка. В это время развёртывается стадия, связанная с воспитанием у детей трудолюбия, необходимостью овладения новыми знаниями и умениями. Постигание основ трудового и социального опыта даёт возможность ребёнку приобрести чувство компетентности. Если достижения невелики, вместо чувства компетентности образуется чувство неполноценности.

5-я стадия (старший подростковый возраст и ранняя юность) — период самого глубокого кризиса. Завершение этого этапа приводит к формированию идентичности. Когда не удаётся осознать себя и своё место в мире, наблюдается диффузность идентичности, связанная с инфантильным желанием как можно дольше не вступать во взрослую жизнь, с состоянием тревоги, чувством изоляции.

Для Л. С. Выготского развитие — это прежде всего возникновение нового. Стадии развития характеризуются возрастными новообразованиями, Источником развития, по Л. С. Выготскому, является социальная среда. Взаимодействие ребёнка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, определяет возникновение возрастных новообразований. Л. С. Выготский вводит понятие «социальная ситуация развития». К концу периода появляются новообразования, среди которых особое место занимает центральное новообразование. Эти критерии и являются основанием для периодизации.

Кроме того, в основе — динамический и содержательный критерии. С точки зрения динамики — критические и литические периоды: кризис новорождённости — младенческий возраст (2 месяца—1 год) — кризис 1 года — раннее детство (1—3 года) — кризис 3 лет — дошкольный возраст (3—7 лет) — кризис 7 лет — школьный возраст (8—12 лет) — кризис 13 лет — пубертатный возраст (14—17 лет) — кризис 17 лет.

Л. С. Выготский рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон развития. В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с одной стороны, между возросшими потребностями ребёнка и его всё ещё ограниченными возможностями, с другой стороны — между

новыми потребностями ребёнка и сложившимися раньше отношениями со взрослыми. Сейчас эти и некоторые другие противоречия часто рассматриваются как движущие силы психического развития.

Д. Б. Эльконин развил представления Л. С. Выготского о детском развитии [29]. Он рассматривает ребёнка как личность, активно познающую окружающий мир — мир предметов и человеческих отношений. Эти системы отношений осваиваются ребёнком в деятельности разного типа. Среди видов ведущей деятельности Эльконин выделяет две группы:

– деятельности, которые ориентируют ребёнка на нормы отношений между людьми. Это непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника и интимно-личностное общение подростка;

– деятельности, благодаря которым усваиваются способы действий с предметами: предметно-манипулятивная деятельность ребёнка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшеклассника.

В деятельности первого типа развивается мотивационно-потребностная сфера ребёнка, в деятельности второго типа формируются операционно-технические возможности ребёнка (интеллектуально-познавательная сфера). Эти две линии образуют единый процесс развития личности, но на каждом возрастном этапе получает преимущественное развитие одна из них.

Периодизация Д. Б. Эльконина — наиболее распространённая в отечественной психологии. Согласно ней, процесс детского развития в целом можно разделить на этапы (эпохи), включающие в себя периоды детского развития.

Каждый из этих возрастных периодов имеет свои особенности, требует своего стиля общения с детьми, применения особых приемов и методов обучения и воспитания.

Таблица 1 — Периодизация психического развития по Д. Б. Эльконину [74]

Эпоха	Раннее детство (до 3 лет)		Детство (3—11 лет)		Подростничество (11—17 лет)	
	Младенчество до 1 года	Ранний возраст 1—3 лет	Дошкольное детство 3—7 лет	Младшее школьное детство 7—11	Младшее подростничество 11—14 лет	Ранняя юность (старшее подр.) 14—17 лет
Ведущий вид деятельности	Эмоциональное общение	Предметно-манипулятивная деятельность	Ролевая игра	Учебная деятельность	Интимно-личностное общение	Учебно-профессиональная деятельность
Кризисы	Новорождённости	1 года	3 лет	7 лет	11—12 лет	15 лет

В концепции психического развития А. Валлона намечены стадии развития личности. Первые формы контакта ребёнка со средой носят аффективный характер. Ребёнок полностью погружен в свои эмоции, благодаря чему «сливается» с соответствующими ситуациями, которые вызывают эти реакции. К трёхлетнему возрасту личность вступает в период, когда потребность утверждать и завоевывать самостоятельность приводит ребёнка к конфликтам. С этого момента ребёнок начинает осознавать свою внутреннюю жизнь. Далее — фаза более позитивного персонализма (интерес к себе и привязанность к людям). От 7 до 12 (14) лет — ещё большая самостоятельность, стремление к созданию равноправного общества. В подростковом возрасте личность «выходит за пределы себя», пытаясь найти своё значение и оправдание в различных социальных отношениях. Этим этапом заканчивается детство [75].

В периодизации А. В. Петровского в качестве критерия, определяющего процесс детского развития, выступают различные социальные группы, с которыми ребёнок вступает во взаимодействие по мере своего взросления. Формирование личности ребёнка определяется особенностями взаимоотношений ребёнка с членами референтной группы. Для любой такой группы характерна своя деятельность и особый стиль общения. Деятельностно-опосредованные взаимоотношения ребёнка с группой являются фактором формирования личности ребёнка.

Выделяются периоды раннего детства, детского детства, младшего школьного возраста (эпоха детства) — процесс адаптации преобладает над процессом индивидуализации; среднего школьного возраста (отрочество) — доминирование процесса индивидуализации над процессом адаптации; и старшего дошкольного возраста (юность) — доминирование процесса интеграции над процессом индивидуализации.

Каждая фаза имеет свои специфические трудности. Если не удастся преодолеть трудности адаптации — может появиться конформность, безынициативность, неуверенность в себе, робость. Если группа отвергает индивидуальные черты ребёнка — может произойти развитие негативизма, агрессивности, неадекватно завышенной самооценки. Дезинтеграция в группе приводит к изоляции [76].

Д. И. Фельдштейн основным критерием развития определяет положение «Я» в социуме.

Блок от 0 до 10 лет — собственно детство (на уровне ещё не развитого самосознания). Включает: младенчество (0—1 год) — непосредственно эмоцио-нальное общение, ребёнок ориентирован на установление социальных контактов; раннее детство (1—3 года) — потребность в общественном поведении при неумении действовать общественно, в процессе предметно-манипулятивной деятельности ребёнок овладевает способами употребления вещей и формой человеческого общения; дошкольный возраст (3—6 лет) —

выход за пределы непосредственно житейских отношений в социальные (через игру); младший школьный возраст (6—10 лет) — социальная (учебная) деятельность по усвоению теоретических форм мышления (возникает произвольность, рефлексия на собственные действия).

Блок от 10 до 17 лет — подростковый возраст (активное формирование самосознания). Он включает: подростковый возраст (10—15 лет) — стремление занять определённое место в жизни и обществе, реализующееся в просоциальной деятельности; старший школьный возраст (15—17 лет) — новый уровень самоопределения, превращение «внутренней позиции старшеклассника (осознание своего «Я» в системе реально существующих отношений) в устойчивую жизненную позицию, в соответствии с которой жизненные планы ориентируются на потребности общества (общественно ориентированная учебно-профессиональная деятельность) [77].

Библиографический список

1. *Божович, Л. И.* Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
2. *Мухина, В. С.* Возрастная психология. Детство, отрочество, юность : хрестоматия / В. С. Мухина, А. А. Хвостов. — М. : Academia, 1999. — 624 с.
3. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл: Эксмо, 2003. — 1136 с.
4. *Крайг, Г.* Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; пер. с англ. А. Маслова, О. Орешкиной, А. Попова. — СПб. : Питер, 2006. — 939 с.
5. *Крейн, У.* Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. — СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. — 512 с.
6. *Кулагина, И. Ю.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. — М., 2001. — 464 с.
7. *Леонтьев, Д. А.* Личностное измерение человеческого развития / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. — 2013. — № 3. — С. 67—80.
8. *Лисина, М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
9. *Мухина, В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. пособие / В. С. Мухина. — М. : Academia, 2000. — 453 с.
10. *Пиаже, Ж.* Психология ребёнка / Ж. Пиаже, Б. Инхельдер. — СПб. : Питер, 2003. — 160 с.
11. *Поливанова, К. Н.* Психология возрастных кризисов : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К. Н. Поливанова — М., 2000. — 184 с.
12. *Сапогова, Е. Е.* Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

РАЗДЕЛ 2

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

Тема 2.2 Пренатальный период и рождение

Цель: формировать представления о роли пренатального периода в развитии психики ребёнка, особенностях формирования органов и систем организма как основы будущей психической жизни.

Жизнь начинается раньше физического рождения, с момента оплодотворения. Уже в организме матери будущий человек живёт своей собственной жизнью, реагирует на материнский голос, на её настроение, на стимулы извне. Развитие науки и экспериментальных методов позволило приблизиться к пониманию того, что происходит в эмбриональном периоде, но даже современные знания о внутриутробной психической жизни фрагментарны и малочисленны.

Первый месяц. Наиболее интенсивный период роста. Есть зачатки: мозга, почек, печени, пищеварительного тракта. Начинает функционировать пуповина (физиологическая связь с матерью). Есть зачатки глаз, ушей, рта, носа (под микроскопом наблюдаются выпуклости). Уже в первые часы развития зародыша число составляющих его клеток увеличивается. На 5—6-й день развития бластоциста прикрепляется к слизистой оболочке матки, и к концу недели жизни между зародышем и его «домом» устанавливается тесная связь. Количество клеток зародыша быстро растёт, и на 2-й неделе развития внутренние клетки бластоцисты распределяются в два слоя — наружный и внутренний зародышевые листки. Наружный даст в дальнейшем центральную нервную систему и кожные покровы, а внутренний — систему органов пищеварения и др. На 3-й неделе между ними появляется средний листок, который потом даст начало мышцам, хрящам и костям.

Первый месяц внутриутробной жизни завершается тем, что связь с матерью устанавливается с помощью пуповины.

На 4-й неделе эмбрион может «ртом» заглатывать вещества из окружающей среды. В этот же период образуется язык (т. е. он может даже «пробовать пищу на вкус»).

Первые дни зародыш питается желтком яйцеклетки и питательными веществами из содержимого яйцевода и матки. В дальнейшем он начинает добывать их из организма матери. Первые кровеносные сосуды возникают

в середине 3-й недели. До рождения лёгкие не функционируют, кислород идёт к плоду с кровью матери.

С 1-го месяца существования начинает формироваться каркас будущего скелета в виде хрящевой модели.

Второй месяц. Есть части лица, зачатки зубов и языка, кисти, пальцы, колени, стопы, лодыжки. Плод покрыт кожей. К концу периода — костные клетки. Функционирование органов координирует мозг. Развиваются половые органы. Кожа реагирует на тактильные раздражения (реакция на удар — сгибание туловища с разгибанием головы и отведением рук назад). С этого момента зародыш начинают называть эмбрионом. Из трёх зародышевых листков у него формируются ткани и начинают образовываться органы. Клетки каждого листка интенсивно делятся, перераспределяются в пространстве и специализируются. С 4-й по 8-ю неделю из наружного зародышевого листка формируются центральная и периферическая нервные системы (т. е. головной и спинной мозг и отходящие от них нервы), чувствительная и покровная ткань (эпителий) ушей, носа и глаз, кожный покров, волосы и ногти. Средний зародышевый листок даёт начало всей соединительной ткани, мышцам скелета и внутренним органам.

У 6-недельного эмбриона в наметившихся конечностях имеются хрящи, из которых разовьются некоторые крупные кости. К 8-й неделе полностью формируется хрящевой скелет конечностей. В этот период интенсивно развивается позвоночник. Внутренний зародышевый листок образует внутренние оболочки органов.

В этот период появляются внешние признаки человека — лицо, уши, глаза, нос; в зачатках конечностей намечается разделение на отделы, затем появляются пальцы, вначале соединённые плавательной перепонкой.

Третий месяц. Функционируют органы (есть дыхание, мочеиспускание). Хрящевые ткани — взамен соединительных. Рефлексы разнообразны: двигает руками, ногами, пальцами, головой, открывает рот, шурится, частично сжимает ручку в кулачок при прикосновении (хватательный рефлекс), при ударе — пальцы ног сгибаются. Эти рефлексы характерны до новорождённого периода, в течение первых месяцев жизни — исчезают.

С 3-го месяца наступает плодный период, который продолжается вплоть до появления ребёнка на свет. Для плодного периода характерно определённое соотношение между размером головы плода и его длиной. В начале 3-го месяца голова огромна — около половины роста. На 5-м месяце она составляет около одной трети, а у новорождённого примерно одну четверть роста.

К концу 3-го месяца лицо плода отчётливо похоже на человеческое. Кожа прозрачная, розовая; подкожной жировой клетчатки ещё нет, поэтому сквозь кожу просвечивают кровеносные сосуды и мышцы. Появляется мышечная активность, но слабые движения плода мать ещё не чувствует. Это произойдёт к концу 4-го месяца, когда его мышцы сформируются.

В это же время закладываются органы эндокринной системы — железы внутренней и смешанной секреции. Так, щитовидная железа закладывается у ничтожно маленького зародыша длиной всего 10—13 мм. Признаки её функционирования (гормоны) обнаруживаются у 3—4-месячного плода.

Четвёртый месяц. Заканчивается развитие плаценты. Мать чувствует шевеление (движения ног) — в ряде религиозных школ — начало человеческой жизни. Рефлексы более «живые», так как развивается мышечная система.

Пятый месяц. Индивидуальные черты внешности. Стабилизируется смена состояний, подобных сну и бодрствованию. Возрастает двигательная активность. Начинают работать потовые и сальные железы. Дыхательная система ещё вне матки функционировать не может. Рост интенсивно продолжается. Длина плода достигает 230 мм, а масса — 500 г. Движения его энергичны и легко замечаются. Дыхание с помощью лёгких начинается только после рождения, поэтому развитие лёгких задерживается. К 28-й неделе система органов дыхания морфологически и функционально достигает такого уровня, что могла бы функционировать самостоятельно, если бы произошли преждевременные роды. У плода регистрируются дыхательные движения. К 6—7 месяцам их частота 50—60 в минуту. Они могут на некоторое время прерываться, но затем, через 20—70 минут, возобновляются. Эти движения являются дыхательными только внешне. Лёгочная ткань не расправляется, лёгкие не поглощают кислород.

Шестой месяц. Появляется подкожная жировая клетчатка. Заканчивается развитие глаз (они функционируют). Плод слышит, плачет, сжимает руку в кулачок. Но вне матки выживают редко (формирование дыхательного аппарата не завершено).

Седьмой месяц. Рефлексы окончательно сформированы. Плод дышит, глотает, делает движения, похожие на издавание крика, может сосать большой палец руки. Волосы продолжают расти. Высоки шансы на выживание вне матки (при интенсивных мероприятиях). На лице обозначаются брови и ресницы, могут открываться глаза. Увеличивается подкожный жировой слой; пушок, покрывающий тело, исчезает. Плод способен к самостоятельной жизни вне организма матери, и рождение 7-месячным не угрожает его жизни.

Восьмой месяц. Снижается двигательная активность. Активное формирование жировой клетчатки (может приспособливаться к внешней температуре).

Девятый месяц. За неделю до родов прекращает расти. Повышается эффективность работы различных систем органов, продолжает формировать жировую клетчатку. Бледнеет цвет кожи (поначалу красноватый).

В среднем продолжительность внутриутробной жизни составляет 280 дней (40 недель), но бывают и отклонения: от 245 до 325 дней. В последние годы говорят о том, что акселерация (ускорение роста и развития) коснулась всех стадий развития, в том числе и пренатального периода.

На психическую жизнь в период внутриутробного развития оказывают влияние:

- эмоции матери (желание или нежелание иметь ребёнка и т. д.);
- образ жизни, воздействие вредных факторов («синдром дефицита внимания и гиперактивность»), в том числе болезни матери, принятие медицинских препаратов, недостаточное питание могут стать причиной нарушений и в интеллектуальной, и эмоциональной сферах (как правило поведенческие, моторные нарушения) и т. д.

Анатомо-физиологическое развитие новорождённого несовершенно.

К моменту рождения у ребёнка развиты: кожная чувствительность; обонятельная чувствительность; зрение и слух — менее зрелы; эмоциональная сфера развивается ещё до рождения (осознанное желание родителей иметь или нет ребёнка — главный момент в формировании психоэмоциональных структур); костная система не развита — кости гибкие и слабые, то же самое с дыхательной системой (так как в пренатальный период функционируют при помощи пуповины и плаценты).

Находясь в утробе матери, ребёнок пребывает в отлично организованной среде (постоянная температура, регулярная доставка кислорода, своевременное и полноценное питание). Но после рождения условия жизни резко меняются, ребёнок вынужден ко многому приспособливаться. В этом и есть основная причина первого кризиса — кризиса новорождённости [78].

Библиографический список

1. Би, Х. Развитие ребёнка : учеб. пособие / Х. Би. — СПб. : Питер, 2004. — 786 с.
2. Мухина, С. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность : хрестоматия / С. Мухина, А. А. Хвостов. — М. : Academia, 1999. — 624 с.
3. Кайл, Р. Детская психология: тайны психики ребёнка / Р. Кайл. — 3-е междунар. изд. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК; СПб. : Нева; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002.
4. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; пер. с англ. А. Маслова, О. Орешкиной, А. Попова. — СПб. : Питер, 2006. — 939 с.
5. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. пособие / В. С. Мухина. — М. : Academia, 2000. — 453 с.
6. Поляков, А. М. Психология развития : учеб. пособие / А. М. Поляков. — Минск : Тетра Системс, 2009. — 303 с.
7. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 656 с.
8. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.

Тема 2.3 Новорождённость

Цель: сформировать знания о специфике, основных характеристиках и содержании психической жизни ребёнка в период новорождённости.

2.3.1 Новорождённость как критический период

Развитие ребёнка вне утробы матери начинается кризисом рождения и следующим за ним периодом новорождённости (приблизительно первые 4 недели). Это время трудного перехода от комфортного существования к новой среде, период адаптации.

Акт рождения — переход к индивидуальной жизни. Многие физиологические системы начинают функционировать заново.

Рождение — большое потрясение:

- изменяются условия: температура, режим кормления и физиологического функционирования (вне зависимости от того, как собственные анатомо-физиологические системы ребёнка будут регулировать жизнедеятельность организма);

- к моменту рождения костная система не развита, поэтому во время родов головка может деформироваться. Неокостеневшие швы и углубления (ямки) приспособливают голову к процессу родов (впоследствии — окостеневают);

- дыхательная и кровеносная системы несовершенны: кислород в утробе — через пуповину, после родов — самостоятельно (сразу после родов дыхание учащённо, неритмично, поверхностно, подвижен живот); кровь в утробе — через плаценту, продукты распада — через организм матери (с перерезыванием пуповины кровеносная система отрывается от материнской и функционирует самостоятельно, увеличивается кровоток через лёгкие, гемоглобин разносит кислород во все части тела, затягивается отверстие между правым и левым желудочками сердца, сокращение сердечной мышцы первую неделю быстрые и нерегулярные).

Кризис новорождённости был не открыт, а высчитан и выделен как особый период. Признак кризиса — потеря в весе в первые дни после рождения [79].

2.3.2 Психофизические особенности новорожденности

Социальная ситуация специфична и определяется: полной биологической беспомощностью и зависимостью от взрослого (младенец — максимально социальное существо), а также, с другой стороны, при этой максимальной зависимости, социальности, ребёнок лишён речи — основного средства общения. Это противоречие — основа всего развития в младенчестве.

Основное новообразование — возникновение индивидуальной психической жизни. Индивидуальной — отдельной от матери. Психической — как часть социальной жизни окружающих ребёнка людей (по Л. С. Выготскому).

В период новорождённости ребёнок отделён от матери физически, но нуждается в ней физиологически. Период характеризуется: катастрофическими изменениями условий × беспомощность ребёнка = кризис новорождённости.

Что собой представляет мозг новорождённого? Единица работы мозга — множество организованных элементов. Эволюция изменила не сложность единиц мозга, а пространственную организацию. Мозг состоит из 2 систем: одна обращена на внешний мир, другая — во внутренний. Из внешнего мира информация попадает в центральные отделы головного мозга, из внутреннего — также, но концентрируется в гипоталамусе (часть головного мозга, отвечающая за обмен веществ, координацию вегетативных функций с психическими и соматическими, регуляцию сна и бодрствования, приспособление организма к изменениям внешней и внутренней среды). Учёные пришли к выводу, что в ходе эволюции «увеличивается удельный вес» в центральной нервной системе относительно величины структур внутреннего восприятия.

Наиболее интенсивный процесс строительства мозга у человека наблюдается во 2-й половине беременности. Установившиеся в это время соотношения практически не меняются впоследствии. Площадь же коры больших полушарий увеличивается в 3—4 раза.

У ребёнка нет ни одной сложившейся формы, ни одного сформированного акта поведения (поведенческие инстинкты исчезли в ходе антропогенеза). По П. Я. Гальперину, отмирание инстинктов животных — последствия антропогенеза. В ходе антропогенеза между человеком и его средой «вклиниваются» общественные отношения — происходит торможение инстинктивного отношения к предметам. Таким образом, у человека (в антропогенезе) заканчивается приспособление, адаптация к среде. Между ним и природной средой — промежуточная среда. Нет биологической предопределённости в развитии. Продолжительность детства зависит не от незрелости, а от требований, предъявляемых обществом.

У новорождённого есть инстинкты (рефлексы), но он не располагает опытом. Реакции кажутся случайными и непредсказуемыми (требует еды, плачет, не получив — засыпает). Ритм сна непостоянен.

Новорождённые, кроме того, имеют индивидуальные отличия (внешние и внутренние):

– внутренние — складываются из различного набора, сочетания и силы (слабости) врождённых безусловных рефлексов, степени созревания органов, обеспечивающих познавательное развитие;

– внешние — разница роста, веса, конституционного сложения, пола, кожи, разреза глаз, черт.

Дети могут родиться недоношенными. Они недополучили чего-то в период утробного развития. Встречается и незрелость при доношенности (болезни матери, недостаточная функциональность плаценты). Развитие необходимо компенсировать.

Наблюдается разница и в поведении, которая, среди прочего, может зависеть от: состояния матери во время беременности; особенности самого рождения. Могут быть врождённые циклические реакции на время суток («совы», «жаворонки»), но неявно.

Психологическое единство матери и ребёнка, которое есть вначале — идёт со стороны матери. А со стороны ребёнка — появится позднее. Под влиянием воспитания формируется, в частности, чередование сна и бодрствования (связано с кормлением).

Движения новорождённого — скорее физиологические отправления двигательных органов.

Всё в состоянии негармоничного разлада. Поведения нет (так как в его основе — движение, связанное с выделением объекта, элемента окружающей жизни и состоит из ориентировочной и исполнительной части — пока этого нет, поэтому нет и поведения). Первым объектом скоро станет человеческое лицо, и появится комплекс оживления, связанный с ним. Здесь зародится первая координация движений.

При рождении ребёнок имеет:

- вкусовую и обонятельную чувствительность (способен различать вещества по вкусу, предпочитает сладкое, ощущает запахи — реагирует поворотом головы, изменением частоты сердцебиения и дыхания);

- двигательную активность (моторика имеет сложную организацию — это, преимущественно, механизмы, регулирующие позу; появляется повышенная двигательная активность конечностей (имеет значение для формирования в будущем сложных координированных движений);

- зрительную чувствительность (способность зрительного слежения за движущимися объектами, сопровождающаяся движениями головы) [80].

Содержание психической жизни новорождённого.

Мозг продолжает развиваться, поэтому психическая жизнь связана с подкорковыми центрами и недостаточно зрелой корой. Ощущения новорождённого неразрывно связаны с эмоциями.

Созревание мозга: количество нервных клеток приблизительно равно состоянию мозга взрослого человека, но клетки незрелые, а связи — слабые. Полное созревание (в течение нескольких лет) происходит под влиянием внешних воздействий и впечатлений от окружающей среды. С 1,5 суток после рождения зарегистрированы потенциалы, возникающие в ответ на воздействия цветовых раздражителей на органы зрения (т. е. мозг готов к формированию условных рефлексов).

Цикл бодрствования. Новорождённый проводит время в состоянии сна или дремоты. Постепенно начинают выделяться моменты бодрствования, где слуховое и зрительное сосредоточение придают бодрствованию активный характер.

Выделяют различные состояния младенца: глубокий сон (глаза закрыты, мышцы расслаблены, дыхание замедлено); неглубокий сон (дыхание неровное, более частое, глаза закрыты, мышцы подрагивают); состояние дремоты (глаза тускнеют, с «поволокой», дыхание неритмично, движения замедленны; при засыпании и пробуждении); бодрствующее пассивное состояние (словно «зачарованные», рассматривают предметы, двигают головой, руками и ногами); активность в состоянии бодрствования (глаза открыты, дыхание нерегулярное, значительная двигательная активность); плач (часть периода бодрствования).

Схема смены потребностей новорождённого.

Основная особенность новорождённого — безграничные возможности усвоения нового опыта. Если органические потребности удовлетворяются, то они вскоре теряют ведущее значение, в условиях правильного режима и воспитания формируются новые потребности (в получении впечатлений, движении, общении со взрослым — на их основе осуществляется психическое развитие). Потребности в получении впечатлений связаны в своих истоках с ориентировочными рефлексам.

Зрительный и слуховой аппарат несовершенны, но включаются в работу сразу после рождения. Зрительные реакции вызывает свет. Слуховые — яркие звуки. Совершенствование заключается в (пока ещё кратковременной) задержке движений рук, ног, головы. Происходит зрительное и слуховое сосредоточение. В течение первой недели складывается умение фокусировать оси.

Предпочитают рассматривать яркие и движущиеся предметы. Новорождённые также различают контрастность цвета (больше любят «полосатые» и «шахматные» контрасты). Предпочитают сложные объекты.

Среди слуховых — различают голоса и музыку. К концу 4-й недели — часто звучащие голоса и речь. Реагируют движениями. Развитие слуха и зрения происходит быстрее, чем развитие телесных движений.

Ранняя координация слуха, голоса и речи позволяет предположить, что некоторые связи между 5 видами ощущений являются врождёнными. Особенности психического развития — развитие органов чувств опережает развитие телесных движений и создаёт предпосылки для их формирования.

Различает 4 основных вкуса: сладкое, горькое, кислое и солёное.

Необходимое условие нормального созревания мозга в период новорождённости — упражнение органов чувств (анализаторов).

Период новорождённости можно назвать периодом приготовления словесной речи. Начинается с первых дней — с «хныкания». 3—4 недели — отрывистые звуки — уже зачатки «лепета». Но звуки ещё лишены функции речи. Возникают, скорее, из-за органических ощущений или как реакции на внешние раздражители.

С первого дня жизнь социально опосредована. Средства для удовлетворения потребностей малыша выработаны культурно-исторически. Важнейшее средство опосредования — режим дня.

Взрослый — центр ситуации развития ребёнка. Он стимулирует становление новых эмоций. Первая положительная социальная эмоция — улыбка в ответ на речь взрослого (малыш выделяет первый объект и направляет на него свою активность).

Улыбка свидетельствует об окончании периода новорождённости и начале младенчества. На её основе вырабатывается «комплекс оживления» — акт поведения малыша по отношению к взрослому. Он, помимо эмоциональных реакций, включает двигательные и вокализацию (ребёнок сосредотачивает взгляд на лице, улыбается ему, оживлённо двигает ручками и ножками, издаёт негромкие звуки). Это выражение первой социальной потребности в общении со взрослым.

Вообще же эмоциональные реакции новорождённого выражаются:

- в крике — в первые дни — безусловно-рефлекторный характер, спазм; затем — в связи с потребностью в пище, сне, тепле;
- в плаче (менее бурное проявление отрицательных эмоций) — естественное выражение страданий, а иногда и беспричинный;
- в улыбке (в основе комплекса оживления как результат любви, внимания взрослого).

Таким образом, взрослый стимулирует развитие важных потребностей малыша — социальных и потребностей в познании [81].

2.3.3 Рефлексы и их значение

Безусловные рефлексы новорождённого.

Приспособиться к новым условиям существования ребёнку помогают наследственно закреплённые безусловные рефлексы. Ребёнок рождается с определённой готовностью нервной системы приспособлять организм к внешним условиям. Сразу после рождения включаются рефлексы, обеспечивающие работу систем организма (дыхание, кровообращение). У новорождённых наблюдаются: сосательные, хватательные, опорно-двигательные, ориентировочные, защитные, и ряд других рефлексов [82].

Сосательный рефлекс — сосание вложенного в рот предмета.

Хватательный — возникает при раздражении пальцев (важен для психического развития, взаимодействия с внешним миром).

К опорно-двигательным можно отнести: рефлекс отталкивания при прикосновении к подошвам; тонический шейный рефлекс — «поза фехтовальщика» — поворот головы направо, поднятие подбородка, сжатие кулачков, ручка и ножка с этой стороны выпрямлены, с противоположной —

сжаты); рефлекс ходьбы — если поддерживать под ручки, позволяя прикоснуться ногами к твёрдой поверхности; разведение локтей в стороны — руки сгибаются.

Защитные рефлексы направлены на удаление от раздражителя или ограничение его действия: укол — одёргивание; мелькание перед лицом — зажмуривание; увеличение яркости света — сужение зрачков, закрывание глаз; щелчок по переносице, хлопок руками возле головы — закрывание глаз; укол подошвы — колено и стопа сгибаются. Как правило, реакция на внешний раздражитель — вздрагивание, одёргивание, плач, кашель, чихание, зажмуривание и т. д.

Кроме защитных отмечаются и ориентировочные рефлексы: источник света — поворот головы; слежение за медленно передвигающимся источником. В числе ориентировочных — ориентировочно-пищевые: прикосновение к щекам и уголкам губ — поиск (поворот головы, открывание рта). Такого рода рефлексы можно обозначить и как способствующие самосохранению детского организма. Они связаны с регуляцией процессов организма.

Среди других: рефлекс Бабинского (проведение рукояткой молоточка по внешнему краю стопы — пальцы расходятся, стопа поворачивается); рефлекс Бабкина (надавливание на ладонь — ребёнок поворачивает голову и открывает рот); рефлекс Моро (громкий звук — разведение в стороны рук и ног).

На основе некоторых рефлексов не развивается никаких психических функций, хотя их проявления больше похожи на такие сложные виды действий как хватание предметов, ходьба, плавание — это атавистические рефлексы.

Например, цеплятельный (отличается от хватательного, который лежит в основе психической жизни) вызывается раздражением ладони (хватательный — пальцев), очень сильный, для удержания, ещё называется «обезьяньим». Он угасает раньше, чем появляется хватательный. Рефлекс «ползания» — на животе при упоре на подошвы (на самом деле не служит основой для ползания, так как ползание начинается с движения рук). «Плавательные» движения при попадании ребёнка в воду также можно отнести к атавизмам. На определённом этапе развития науки учёные полагали, что перечисленные рефлексы — зародыши ползания, ходьбы, плавания, хватания, однако впоследствии была доказана ошибочность этого мнения. Но тогда зачем они? Ответ: это остатки (атавизмы), доставшиеся от животных так же, как, например, копчик (остаток хвоста) или аппендикс (остаток когда-то необходимой части кишечника).

Существует зависимость между развитием мозга и исчезновением простейших рефлексов. Так, большинство из них регулируется средним мозгом, который развивается раньше (наиболее развит у животных), а когда развивается кора (наиболее совершенное серое вещество), значительная часть нервной системы переходит под её контроль. Простейшие реакции уступают место более сложным рефлексам и формам поведения. Наличие или отсутствие простейших рефлексов — показатель того, как идёт процесс становления и развития нервной системы [83].

К 3-недельному возрасту малыш готов к образованию условных рефлексов.

2.3.4 Новообразования новорождённости

Несмотря на кратковременность периода, в психическом развитии ребёнка происходят важнейшие приобретения:

- отделение сна от бодрствования, постепенное превращение бодрствования в особый период активной деятельности;
- выделение первого объекта в окружении (взрослый, ухаживающий за ребёнком);
- появление первой ответной реакции на воздействия взрослого (улыбка — первая положительная эмоция);
- зарождение и развитие первой формы поведения — комплекса оживления;
- развитие органов чувств, выражающееся в проявлении зрительного и слухового сосредоточения на лице взрослого.

Особенности периода новорождённости:

- отсутствие сложившихся форм поведения при наличии врождённых рефлексов;
- наиболее быстрое, чем движения, развитие органов чувств;
- социальная опосредованность жизни с первых дней (по Л. С. Выготскому — «Мы»);
- ребёнок не имеет средств воздействия на взрослого, кроме экспрессивно-мимических.

Л. С. Выготский в своеобразии психической жизни новорождённого выделяет 2 момента:

- преобладание недифференцированных переживаний («сплав влечения, аффекта и ощущений»);
- психика новорождённого «не выделяет себя и свои переживания от восприятия объективных вещей, не дифференцирует социальных и физических объектов» [84].

Библиографический список

1. Би, Х. Развитие ребёнка : учеб. пособие / Х. Би. — СПб. : Питер, 2004. — 786 с.
2. Мухина, С. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность : хрестоматия / С. Мухина, А. А. Хвостов. — М. : Academia, 1999. — 624 с.
3. Кайл, Р. Детская психология: тайны психики ребёнка / Р. Кайл. — 3-е междунар. изд. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК; СПб. : Нева; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002.
4. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; пер. с англ. А. Маслова, О. Орешкиной, А. Попова. — СПб. : Питер, 2006. — 939 с.
5. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. пособие / В. С. Мухина. — М. : Academia, 2000. — 453 с.

6. Поляков, А. М. Психология развития : учеб. пособие / А. М. Поляков. — Минск : Тетра Системс, 2009. — 303 с.

7. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 656 с.

8. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460

Тема 2.4 Период младенчества

Цель: формировать знания об особенностях и основных линиях развития ребёнка в младенческом возрасте.

2.4.1 Социальная ситуация развития в младенческом возрасте

Жизнь младенца целиком зависит от взрослого, который удовлетворяет как органические потребности ребёнка, так и растущую потребность в разнообразных впечатлениях.

В «комплексе оживления» — положительное эмоциональное отношение ребёнка ко взрослому. Нарастает на протяжении всего младенчества. Эмоциональное общение с взрослым — залог хорошего настроения ребёнка.

4—5 месяцев — общение обретает избирательный характер.

В норме — общение ради общения (характерное для начала младенчества) скоро уступает место общению по поводу предметов, перерастающему в совместную деятельность. Взрослый: 1) вводит ребёнка в предметный мир; 2) привлекает внимание к предметам; 3) демонстрирует способы действий; 4) направляет движения.

Совместная деятельность «двухсторонняя»: и взрослый руководит действиями младенца, и ребёнок обращается к помощи взрослого. Большое значение имеет способность подражать (развивается на протяжении младенческого возраста). 7—9 месяцев — ребёнок внимательно следит за речью и движениями взрослого. Часто повторяет показанное действие спустя некоторое время, иногда подражание возникает после многократного повторения. К концу младенчества — большая подражательность. Это — основа развития ребёнка на данном этапе.

Отношение ребёнка к действительности — с самого начала социальные отношения. Первое время после рождения потребность в общении у детей отсутствует, позднее возникает под воздействием условий:

– объективная нужда в уходе и заботе (это не является потребностью в общении так как взрослый устраняет дискомфорт, сигналы не адресованы конкретному лицу, общения нет);

– поведение взрослого, обращённое к ребёнку (разговаривает — ищет ответный знак или «включения»).

Таким образом, изначально в общение ввязывает взрослый, затем потребность появляется у ребёнка, он отрабатывает средства для включения в общение (первые — улыбка, вокализации, активные движения) [85].

Для младенцев характерна нужда в избирательном наборе средств общения. Не все из них, предлагаемые взрослым, для ребёнка эмоционально значимы. Словесные воздействия — часто бесплодны, ребёнок «возьмёт» только экспрессивную сторону речи. Монологи — раздражают (как часто и поглаживание по голове).

Взрослый, кроме прочего, оценивает поведение ребёнка мимикой, жестами ребёнок усваивает положительные привычки, учится правильно себя вести. Потребность вступает в противоречие с возможностями. Выход — в понимании речи, а затем овладении ей. Потребность в общении — основа для возникновения подражания человеческой речи.

Эмоционально-положительное отношение взрослого к младенцу приводит к формированию коммуникативной потребности.

Таким образом, уже на 3-м месяце ребёнок начинает развивать активность, объект которой — взрослый. Она проявляется в виде: внимания и интереса; эмоциональных проявлений; инициативных действий; чувствительности к отношению взрослого.

Без контакта со взрослыми наблюдается замедление других реакций на слуховые и зрительные раздражители. Кроме того, у младенца, лишённого полноценного общения с близкими взрослыми, замедляются все стороны развития. Это проявляется в:

- отсутствии реакции на внешние раздражители;
- отставании в умственном развитии;
- трудностях в установлении взаимоотношений со взрослыми;
- недостатке инициативности, замедлении развития эмоциональной деятельности; упрощение эмоциональной сферы;
- двигательной вялости.

Психосоциальное развитие — процесс постоянного физического, психического и социального роста, освоения социального пространства, определение в нём собственного места и положения.

Социальная ситуация развития младенца — ситуация социального комфорта, единства с взрослым. Однако она сама по себе содержит противоречия: ребёнок максимально нуждается во взрослом, но не имеет средств воздействия на него. Противоречие решается на протяжении всего младенчества.

Ходьба — первое основное новообразование — знаменует разрыв старой ситуации развития. Главное — не только расширение пространства, но и происходящее отделение ребёнка от взрослого.

Речь, как и все новообразования этого возраста, носит переходный характер. Она автономна, ситуативная, состоит из обрывков, эмоционально окрашена, понятна только близким.

Развитие эмоциональной сферы начинается ещё до рождения. В жизни маленького человека эмоции играют особую роль. Это — первая форма связи с внешним миром, выражение отношений к предметному миру, толчок к познанию, одно из средств общения ребёнка и взрослого.

Эмоции не только составляют наиболее ценное психологическое содержание жизни ребёнка, но и имеют важное физиологическое значение в жизнедеятельности организма. Так, различные эмоциональные состояния либо вызывают повышение активности, либо угнетение, торможение. Преобладание положительных эмоций — одно из условий хорошего физического или психического состояния и, следовательно — благоприятного развития.

Мотивационная роль эмоции заключается в том, что улыбка ребёнка вызывает ответную улыбку матери, что способствует формированию положительной эмоциональной привязанности.

У младенца наблюдаются эмпатические реакции: первые — в 2—3 месяца, на тревогу, страх, огорчение матери — плач, двигательное возбуждение, отказ от пищи. К концу 1 года — попытки утешить расстроенную мать. Кроме того, заражается эмоциями другого (в яслях плачут вместе) [86].

2.4.2 Развитие рецепторной и двигательной сферы младенца

Ребёнок не воспринимает предметы и свойства, не предвидит результатов, так как восприятие и мышление только складываются и не предшествуют развитию действий с предметами, а наоборот, сами рождаются в этих действиях.

С момента рождения ребёнок различает некоторые внешние воздействия (свет — темнота, звук — тишина). О привлекательности зрительных и слуховых впечатлений судят по зрительному и слуховому сосредоточению, выразительным движениям тела. С 4—5 месяцев — появление на близком расстоянии предметов вызывает направленные к ним движения, что в конечном итоге приводит к хватанию, манипулированию, передвижению к ним (ползание).

Однако впечатления младенца лишены предметности и речь идёт пока только о различении впечатлений, а не о восприятии предметов и их свойств. Это «меняющиеся картинки», которые «неизвестно куда исчезают» и «изменяются при изменении расстояния и положения».

Слуховые впечатления — 2—3 месяца — направление звука, интонация речи; 3—4 месяца — реакции оживления на пение и музыку; позже — ритмическая сторона речи и общий звуковой рисунок слов; различение звуков речи — только к концу 1-го года (сначала гласные, а затем согласные).

Зрительные впечатления — сначала свет, различение цвета — медленно (приблизительно на 5 месяце, сразу после этого появляется интерес к ярким предметам).

Восприятие — целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Отличием от ощущений является целостность. Ощущение — составная часть восприятия, но в восприятии также важную роль играют поля коры головного мозга (вторичные), которые соединяют в одно целое информацию от различных ощущений. Т. е. с психологической точки зрения, восприятие — процесс сложный, взаимосвязанный с процессами памяти, мышления, речи и т. д. поэтому о восприятии часто говорят как о перцептивной деятельности. Так, когда ребёнок начинает выделять предметы из окружающего мира, это свидетельствует о переходе его психического развития на более высокую ступень.

Признаки предметного восприятия — 2—4 месяца (формируются предметные действия) — «рука учит глаз». 5—6 месяцев — увеличивается количество случаев фиксации на предмете, но развитие восприятия только начинается. Связано с совместной деятельностью со взрослым (постепенно подключаются мышление и речь, которые в этой деятельности и развиваются).

1-й год жизни — успехи в передвижении в пространстве и овладении простейшими действиями с предметами (научается: держать головку, садиться, ползать, передвигаться на четвереньках, принимать вертикальное положение, делать несколько шагов, тянуться к предметам, схватывать и удерживать, манипулировать ими: размахивать, бросать, постукивать и т. д.). Эти действия — «ступеньки», ведущие к овладению свойственными человеку формами поведения.

Для познавательного развития важное значение имеет развитие восприятия и тонких ручных движений. Большая импульсивная активность рук ребёнка наблюдается уже в первые недели жизни (размахивание, движения кисти и т. д.). согласованные движения рук и глаз — задолго до того, как возникнет чёткая сенсомоторная координация. Сначала ребёнок схватывает случайно оказавшиеся под рукой предметы (2—3 месяцы). Затем движения руки становятся более целенаправленными и управляемыми зрительным восприятием (4-й месяц — движения рук, направленные к предмету, ощупывание).

От 4 до 8 месяцев — система скоординированных зрительно-моторных движений усложняется. В ней выделяется фаза предварительного слежения за объектом до того, как он будет схвачен. Кроме того, ребёнок начинает зрительно и двигательно предвосхищать траекторию перемещения движений в пространстве (прогнозировать).

5—6 месяцев — хватает целенаправленно, что требует сложной зрительно-моторной координации. Значение этого этапа развития велико:

хватание — первое целенаправленное действие и обязательное условие, основа освоения манипуляций с предметами (одна из первых — хватание и удерживание предмета в руке и попытки приблизить ко рту).

До 7 месяцев все предметы захватываются ребёнком примерно одинаково. После — движения рук постепенно приспособляются к особенностям захватываемого предмета, т. е. приобретают предметный характер. Сначала приспособление происходит в момент контакта руки с предметом, а после 10 месяцев — заранее, до касания предмета, на основе зрительно воспринимаемого образа. Это свидетельствует о том, что образ предмета уже активно управляет движениями рук, т. е. возникла сенсомоторная координация.

Младенец начинает смотреть и получать впечатления раньше, чем действовать. Однако только действия впервые знакомят его с существованием вещей, находящихся в окружающем пространстве. Манипулирование предметами открывает для ребёнка их новые свойства: перемещение, падение, мягкость и твёрдость, сжимаемость, устойчивость, расчленённость и т. д. Интерес к свойствам предметов особенно ярко обнаруживается к концу 1-го года жизни (применяет усвоенные раньше действия к разнообразным предметам, имеющим сходные свойства: толкает палочкой мячик, шарик, колёсико).

Таким образом, знакомство с предметами и их свойствами приводит к возникновению образов восприятия, отнесённых к внешнему миру.

Наряду с движениями, ведущими за собой развитие, способствующими получению впечатлений («прогрессивными»), при неблагоприятных условиях могут складываться и закрепляться «тупиковые» виды движений. Они тормозят дальнейшее развитие и отгораживают ребёнка от внешнего мира (сосание пальцев, длительное рассматривание руки, поднесённой к лицу, ощупывание рук, раскачивание на четвереньках и т. д.).

По мере овладения новыми видами прогрессивных движений и их совершенствования, происходит ориентировка в свойствах и отношениях предметов. В ориентировке трудно выделить психические процессы (внимание, восприятие, мышление, память и т. д.). Во втором полугодии — постепенное появление ориентировочных действий, направленных на обследование; уточняется работа зрительного и слухового аппарата. К середине младенчества возникают инициативные движения глаз (перевод взгляда с одного предмета на другой без внешней видимой причины). Зрительное и слуховое сосредоточение длительны (до 25 минут). Кроме того, ребёнок стремится к этим впечатлениям и получает от них удовольствие (привлекают красочность, новизна, мелодичность).

Впечатления не связаны с предметами. По мере складывания различных движений и действий — перед зрением возникает задача: оно должно направлять и регулировать поведение. Но первоначально оно может только побуждать, но не может сказать, как это сделать. Надо учитывать: направление,

расстояние, форму предметов, величину, вес, материал и т. д. Глаз этого ещё не улавливает. Впечатления ребёнка не указывают на разницу между предметами, её предстоит выяснить (на протяжении всего детства).

В младенчестве происходит приспособление движений и действий к свойствам пространства и находящихся в нём предметов.

Ориентировка в окружающем мире, происходящая в результате внешних движений действий, возникает раньше, чем ориентировка при помощи психических процессов и служит её основой. Так, на первых этапах развития хватания, глаз получает от предмета впечатления, но не может определить ни расстояния, ни направления. Рука «улавливает», глаз постепенно, следя за рукой, замечает приближение и удаление от цели, вносит поправки. Таким образом практическое овладение пространством возможно раньше, чем зрительное определение расстояний и направлений. Второе полугодие — глаз, следя за рукой, научается разбираться в местоположении предмета. В конце 1-го года возможно хватание «вслепую».

Зрительное восприятие формы и величины также складывается в процессе хватания и манипулирования (пальцы приспособляются, а затем ребёнок, посмотрев на предмет, заранее складывает пальцы в соответствии со свойствами). Зрительное восприятие теперь управляет практическими действиями.

В последние месяцы 1-го года жизни дети способны выполнять действия, основанные на установлении простейших связей и отношений между предметами и их свойствами, т. е. мыслительные действия. Предпосылки — в манипулировании.

Выделяют:

- активное бодрствование (2—4,5 недель);
- сенсорную активность (1—3 месяцев) — рассматривание, прислушивание;
- «преддействие» (2,5—4,5 месяцев) — ощупывает и осматривает случайно задетый предмет, похлопывает его без зрительного контроля; предмет — как комплекс принадлежащих ему свойств; ребёнок применяет к нему способы обследования, которые превращаются в ориентировочные действия; происходит переход от зрительной ориентировки к практической ручной и осязательной;
- «простое» и «результативное» действие (4—7 месяцев) — младенец обнаруживает скрытые свойства объектов (притягивает, рассматривает, хватает и бросает, выделяет связи между действиями и свойствами предметов); совершенствование действий приводит к установлению новых связей и отношений, накопление опыта — к установлению простейших причинно-следственных связей;
- «соотносящие» действия (7—10 месяцев) — соотносит предмет с определённым местом в пространстве, части с целым предметом; осваивает

свойства рассоединения и соединения, опустошения и наполнения, направление и установление пространственных соотношений;

– «функциональное» действие (10 мес.—1 г. 3 мес.) — может принести недостающий предмет (поиск предмета, необходимого для выполнения действия); ребёнок замечает не только прямой, но и косвенный результат своих действий; переносит действия на другие предметы; перемещает или изменяет предмет, чтобы вызвать скрытые свойства; приводит два предмета во взаимное соответствие; получает знакомые изменения в новых предметах [87].

2.4.3 Овладение прямохождением и его значение для психического развития ребёнка

Кризис 1-го года характеризуется:

– становлением ходьбы (первое основное новообразование) — период более самостоятельного общения с окружающим миром, отделение от взрослого (разделение «Мы»: не только мама ведёт ребёнка, но и он маму);

– нарастающая потребность в общении с взрослым вступает в противоречие с возможностями — оно находит разрешение в понимании речи, а затем — овладении ею;

– латентным периодом в становлении речи — пассивный словарь больше активного;

– наличие автономной речи (появляется в год и вскоре заменяется речью социальной) — это, во-первых, необходимый период в развитии, во-вторых, при многих речевых расстройствах автономная речь во многом определяет особенности аномальных форм речевого развития (при благоприятных обстоятельствах автономная речь быстро исчезает и развивается фонематический слух, артикуляция, усвоение грамматического строя, развития чувства языка).

Характеристика автономной речи:

– слова ребёнка отличаются от слов взрослого с фонетической стороны и по значению, общение возможно только с теми, кто понимает, бессвязно и состоит из ряда восклицаний;

– особенностями проявления аффектов и воли (по Л. С. Выготскому — гипобулические реакции);

– яркие эмоциональные взрывы, связанные с требованием чего-либо — вызваны, скорее всего, непониманием окружающими автономной речи, часто как результат излишнего давления, не допускающего самостоятельности или непоследовательности в требованиях взрослого;

– важная задача взрослых — достижение баланса между базовым доверием и базовым недоверием, установление новых контактов (отношений)

с ребёнком, предоставление ему большей свободы в допустимых пределах, терпение и выдержка, которые смягчают кризис, помогают избавиться от острых эмоциональных реакций [88].

Библиографический список

1. Би, Х. Развитие ребёнка : учеб. пособие / Х. Би. — СПб. : Питер, 2004. — 786 с.
2. Мухина, С. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность : хрестоматия / С. Мухина, А. А. Хвостов. — М. : Academia, 1999. — 624 с.
3. Кайл, Р. Детская психология: тайны психики ребёнка / Р. Кайл. — 3-е междунар. изд. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК; СПб. : Нева; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002.
4. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; пер. с англ. А. Маслова, О. Орешкиной, А. Попова. — СПб. : Питер, 2006. — 939 с.
5. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. пособие / В. С. Мухина. — М. : Academia, 2000. — 453 с.
6. Поляков, А. М. Психология развития : учеб. пособие / А. М. Поляков. — Минск : Тетра Системс, 2009. — 303 с.
7. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 656 с.
8. Рыскина, В. Л. Оптимизация диалога "взрослый — младенец" как средство развития ребёнка раннего возраста / В. Л. Рыскина // Дефектология. — 2008. — № 2. — С. 29—36.
9. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460
10. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. — М. : Академия, 2007. — 384 с.

Тема 2.5 Психическое развитие в раннем возрасте

Цель: формировать знания об основных характеристиках развития и новообразованиях раннего возраста

2.5.1 Социальная ситуация развития и общие условия психического развития ребёнка. Ведущий вид деятельности в раннем детстве

Социальная ситуация развития в раннем детстве представляет собой ситуацию совместной деятельности ребёнка со взрослым на правах сотрудничества и раскрывается в отношениях: ребёнок—предмет—взрослый (Д. Б. Эльконин, Л. Ф. Обухова) [89]. Содержание совместной деятельности — освоение малышом социально выработанных способов употребления предметов.

Ведущие достижения в раннем детстве в сферах деятельности, познания и личности:

– складывается предметная деятельность, развивается общение со взрослыми, зарождается общение со сверстниками, возникают предпосылки игровой и продуктивной деятельности;

– формируется предметное восприятие как центральная познавательная функция, осваиваются наглядные формы мышления (наглядно-действенное и наглядно-образное), возникает воображение и знаково-символическая функция сознания, ребёнок переходит к активной речи;

– возникает личное действие и личное желание, складывается предметное отношение к действительности, главным новообразованием выступает гордость за собственные достижения, сознание «Я сам».

В конце младенчества ребёнок выделил предметы как нечто постоянное, имеющее устойчивые свойства. Теперь он стремится научиться действовать с ними. В возрасте 1—3 лет малыш как бы всецело поглощён предметом и не может от него «оторваться». Погружённый в предметное действие, он не видит тот факт, что за предметом всегда стоит взрослый (создаёт предметы с определённым назначением и владеет способом их употребления). Малыш не может самостоятельно «открыть» функции предметов, потому что их физические свойства прямо не указывают на то, как их надо употреблять.

Таким образом, социальная ситуация развития содержит в себе противоречие. Способы употребления предметов принадлежат взрослому, который может показать их малышу. Ребёнок же выполняет индивидуальное действие. Но выполняться оно должно в соответствии с образцом, который даёт взрослый. Поэтому ведущей деятельностью становится предметная, а ситуативно-деловое общение выступает средством её осуществления.

По мнению Д. Б. Эльконина, предметное действие ребёнка развивается в двух направлениях. Во-первых, это переход от совместного со взрослым исполнения к самостоятельному, что приводит к выделению взрослого как образца действия, с которым малыш начинает себя сравнивать. Во-вторых, развитие средств и способов ориентации самого ребёнка в условиях осуществления предметного действия.

Вторая линия приводит к овладению специфическим способом употребления предмета, а затем к переносу действия с одного предмета на другой и из одной ситуации в другую, а в итоге к обобщению действия и возникновению игрового действия.

В результате распадается социальная ситуация развития, возникает предметное отношение к действительности, когда ребёнок не только освоил назначение предметов, но и знает их функцию, а также к возникновению личного действия, осознанию «Я сам».

Освоение бытовых навыков в раннем детстве совпадает с основной линией психического развития — становлением предметной деятельности, освоением действий с предметами. Бытовые процессы привлекают малыша и в силу ещё одной причины: их освоение позволяет ему удовлетворять возрастное стремление к самостоятельности. У ребёнка складывается сенсомоторный образ действия. Постепенно взрослый предоставляет

малышу большую самостоятельность, контролируя выполнение операций и результат, а затем только результат. При формировании навыков ребёнок учится удерживать цель деятельности. Выполняя санитарно-гигиенические процедуры, малыш осознаёт самого себя. Формируется потребность в чистоте и опрятности, закладываются основы культуры поведения.

Особенности развития бытовой деятельности в раннем возрасте:

- бытовые процессы способствуют расширению сферы самостоятельности ребёнка;
- у малыша формируются культурно-гигиенические навыки, которые в дальнейшем составят основу сложных форм поведения;
- формируется потребность выполнять бытовые процедуры, потребность в чистоте и опрятности;
- ребёнок начинает осваивать правила поведения в бытовой деятельности;
- у малыша складываются личностные качества, связанные с отношением к самому себе (опрятность), к вещам (аккуратность), к другим людям (дисциплинированность) и к делу (целеустремлённость).

В раннем детстве проявляется стремление ребёнка жить общей жизнью со взрослым, действовать, как большой. Смысл трудовых действий, их назначение ещё не всегда понятны ребёнку. А эмоциональное желание действовать вместе со взрослым выражено гораздо сильнее, чем объективная полезность результата.

Первые трудовые умения малыша формируются благодаря возникновению устойчивого интереса к миру предметов и желания действовать с ними. Орудийность является главной характеристикой труда. Поэтому освоение орудийных действий — важнейшая предпосылка становления трудовой деятельности. Во второй половине третьего года жизни в самознании ребёнка наблюдается важное изменение: начинает складываться новообразование, названное М. И. Лисиной «гордостью за собственные достижения». Теперь малыш выделяет результат своих действий и стремится получить положительную оценку от взрослого. Действия с орудиями труда помогают ребёнку реализовать себя и проявить всё возрастающее стремление к самостоятельности. К концу раннего детства малыш начинает осознавать результативность трудовых действий. Отделение действий от предмета и себя от своих действий позволяет малышу уяснить способы употребления орудий и конечный результат своих действий. Установление связи между действием и его результатом позволяет предположить будущий результат. Источник трудовой деятельности ребёнка находится в потребности жить со взрослым общей жизнью. Предпосылки трудовой деятельности:

- освоение орудийных действий и формирование на их основе первых простейших трудовых умений и навыков;
- стремление к достижению результата своих действий и получение его оценки взрослым.

В конце раннего возраста появляется игра в своих первоначальных (предметных) формах. Это режиссёрская игра, в которой используемые ребёнком предметы наделяются игровым смыслом. Такие игры непродолжительны и возникают эпизодически, для них характерны примитивность сюжета и однообразие выполняемых действий.

В раннем возрасте возникает и получает развитие символическая игра. Для развития такой игры важно появление символических или замещающих действий.

На втором году жизни ребёнок воспроизводит действия взрослых с предметами, у него появляются предметные игры-подражания.

Позднее появляется сюжетно-ролевая игра. Её возникновение связано с рядом обстоятельств. Во-первых, у ребёнка к этому времени должна достичь высокого развития символическая функция, он должен научиться пользоваться предметами не только по их прямому назначению, но и в соответствии с замыслом игры. Во-вторых, у ребёнка должна возникнуть потребность копировать действия взрослых. В-третьих, он должен научиться взаимодействовать с другими людьми (детьми и взрослыми) в игре.

Зарождается игровое действие в ходе овладения предметными действиями, т. е. в предметной деятельности зарождается игра как предметно-игровая деятельность. Постепенно дети усваивают способы действия с разными игрушками, связанные с их физическими свойствами. Мотив такой предметно-игровой деятельности заключается в вероятностном характере результата игрового действия: мячик можно оттолкнуть или приблизить к себе.

Предпосылки сюжетно-ролевой игры, которая будет интенсивно развиваться в дошкольном детстве:

- ребёнок вовлекает в игру предметы, замещающие реальные, и называет эти предметы-заместители в соответствии с их игровым значением;
- усложняется организация действий, приобретает характер цепочки, отражающей логику жизненных связей;
- действия обобщаются и отделяются от предмета;
- ребёнок начинает сравнивать свои действия с действиями взрослых и в соответствии с этим называть себя именем взрослого;
- происходит эмансипация от взрослого, при которой взрослый выступает как образец действий, когда ребёнок стремится действовать самостоятельно, но как взрослый.

Особенности развития игровой деятельности в раннем возрасте:

- формируются первые игровые умения;
- складывается способность ставить и решать игровые задачи;
- начинает развиваться взаимодействие со сверстниками в совместных играх;
- формируются предпосылки сюжетно-ролевой игры [90].

2.5.2 Развитие речи и активного говорения

В раннем возрасте, в связи с овладением предметной деятельностью, изменяются формы общения.

Интерес к предметам побуждает ребёнка обращаться ко взрослым. Сделать это он может, только овладевая речевым общением. Это во многом зависит от того, как общение организовано взрослыми.

Развитие идёт по двум линиям:

- понимание речи взрослых;
- формирование собственной активной речи.

Соотнесение слов с конкретными предметами происходит сначала в рамках понимания ребёнком ситуации, а после — вне ситуации.

Для ребёнка 2-го года жизни слово чаще приобретает пусковое, чем тормозящее действие. Только к 3-му году речью можно регулировать поведение (вызывать и прекращать действия).

Важное приобретение — слушание и понимание сообщений, выходящих за пределы ситуации.

Речь становится инициативной и требует названий.

На первых порах речь мало похожа на речь взрослого, её называют автономной речью. Это искажённые слова, произведённые самим ребёнком от настоящих слов. При правильном речевом воспитании автономная речь быстро исчезает.

В результате общения взрослого и ребёнка речь становится важным средством передачи опыта и управления деятельностью ребёнка, в результате перестраиваются и развиваются психические процессы.

В раннем возрасте позиция ребёнка — неуступчивость и негибкость (отстаивает свою позицию).

Формирование пассивной и активной речи (понимание и использование слов, первого больше).

Резкое возрастание активного словаря (до 2,5 лет) + комбинирования слов в фразы, затем предложения + согласование.

Усвоение основных грамматических форм и синтаксических конструкций (разные типы предложений, все части речи).

Речь выполняет функции: коммуникативную (средство общения), семантическую (определение смысла слов), познавательную (познание через органы чувств и посредством отражения в языке).

Речевое развитие в раннем детстве объясняется сочетанием трёх основных механизмов научения: подражание (влияет на формирование всех аспектов речи, особенно — фонетику и грамматику); образование условно-рефлекторных реакций (связано с использованием взрослыми поощрений, что ускоряет процесс развития речи); постановка и проверка гипотез (факты словотворчества и словообразования ребёнка).

Происходит развитие значений слов. 1 год — слово обозначает один конкретный предмет, соответствующий чувственному образу; 2 года — слово обозначает группу однородных предметов (например, «чашка» — это разные чашки); 3—3,5 года — слово объединяет несколько групп однородных предметов (мебель, игрушки и т. д.).

Обобщения строятся на наиболее ярких признаках, которые ребёнок усвоил в практической деятельности.

Фонематический слух формируется на основе речевого общения. Но это общение не ставит перед ребёнком задач, в процессе которых развивались бы формы звукового анализа слов. Это становится возможным при обучении.

За словом — реальный предмет. До 3 лет усваиваются суффиксы уменьшительные, ласкательные, уничижительные, увеличительные. В дошкольном детстве — остальные. Примеры словотворчества — у К. Чуковского.

По Д. Б. Эльконину — в словотворчестве проявляется работа по овладению языком как предметной действительностью, в результате которой происходит усвоение речи (овладение языком). Попытки словотворчества возрастают от 2 до 5 лет. Оно подчиняется законам языка, в основе которых — грамматические стереотипы (значение суффиксов и приставок) [91].

2.5.3 Умственное развитие в раннем возрасте

Среди всех взаимосвязанных психических функций ребёнка доминирует восприятие. Дети раннего возраста максимально связаны наличной ситуацией.

В раннем возрасте наблюдаются элементарные формы воображения, такие как предвосхищение, но творческого воображения ещё нет. Маленький ребёнок не способен что-то выдумать, солгать. Только к концу раннего детства у него появляется возможность говорить не то, что есть на самом деле.

Важная характеристика восприятия в этом возрасте — его аффективная окрашенность. Наблюдаемые предметы действительно «притягивают» ребёнка, вызывая у него яркую эмоциональную реакцию. Аффективный характер восприятия приводит и к сенсомоторному единству. Ребёнок видит вещь, она его привлекает, и благодаря этому начинает разворачиваться импульсивное поведение — достать её, что-то с ней сделать.

В раннем возрасте в процесс активного восприятия включается память. В основном, это узнавание, хотя ребёнок уже может и непроизвольно воспроизводить увиденное и услышанное раньше — ему что-то вспоминается. В этом возрасте у детей достаточно развита оперативная память.

Мышление в этот возрастной период принято называть наглядно-действенным. Это аналог «сенсомоторного интеллекта» Ж. Пиаже. Как видно из самого названия, оно основывается на восприятии и действиях, осуществляемых ребёнком.

Подражание — механизм научения в раннем возрасте. Через механизм подражания детям передаются формы поведения и дети лучше усваивают личностные качества, свойственные взрослым. В начале второго года жизни возникает способность детей к отсроченному подражанию: они могут повторять то, что видели некоторое время назад. С наибольшей готовностью вначале дети воспроизводят движения, затем появляется подражание действиям, связанным с общением людей.

Способность к подражанию лежит в основе двигательного и интеллектуального развития ребёнка. Когда он умело и забавно подражает кому-либо, взрослые обычно улыбаются и тем самым эмоционально подкрепляют действия ребёнка, хвалят его. Это развивает у ребёнка склонность к усвоению нового через подражание, влияет на выбор им форм подражательного поведения.

Другим механизмом научения в раннем возрасте является экспериментирование. Примерно с годовалого возраста начинается процесс активного познания ребёнком окружающего мира на базе экспериментирования. К концу раннего возраста складывается способность к переносу приобретённого опыта из первоначальных условий и ситуаций в новые, умение устанавливать связи между предметами и явлениями путём экспериментирования, запоминать их и использовать при решении задач.

От 1 года до 2 лет ребёнок пользуется различными вариантами выполнения одного и того же действия, демонстрируя способность к оперантному научению. От полутора до двух лет у ребёнка появляется способность к решению задач не только методом проб и ошибок, но также путем догадки (инсайта), т. е. внезапного непосредственного усмотрения решения возникшей проблемы.

Особенно хорошо это видно, когда ребёнок сталкивается с задачей, способам решения которой его не обучали взрослые. В эксперименте П. Я. Гальперина дети пытались достать игрушки из большого ящика с помощью лопатки; ситуация осложнялась тем, что ручка лопатки находилась под прямым углом к лопасти. Сначала ребёнок пробует поднимать какую-нибудь игрушку, по-разному захватывая лопатку и гоняя ею все предметы по дну ящика. Затем у него появляются замедленные движения, ребёнок как бы подстерегает удобное положение своего орудия, чтобы им подцепить игрушку. В этом подстерегании уже видны проблески включающегося в деятельность мышления. За этим следуют энергичные, но излишне настойчивые попытки создать удачные положения и, наконец, отказ от навязчивого применения освоенных приёмов, учёт объективных соотношений предметов — лопатки и игрушки. На последних этапах деятельности ребёнка прослеживается активное вмешательство мышления, организующего целенаправленные действия.

Мышление развивается в процессе практической деятельности, поэтому отстаёт от неё по общему уровню развития и по составу операций.

Полуторагодовалый ребёнок демонстрирует наличие экстраполяционного мышления — он может прогнозировать и указывать направление движения, место расположения знакомых предметов, решать в сенсомоторном плане простейшие задачи, связанные с преодолением препятствий на пути к желанной цели. После полуторагодовалого возраста формируется реакция выбора объектов по наиболее ярким и простым признакам, прежде всего по форме.

Способность решать задачи в уме несколько отстаёт в раннем возрасте от развития способности решать задачи в практическом плане. На протяжении раннего детства происходит постепенный переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, которое отличается тем, что действия с материальными предметами здесь заменяются действиями с их образами.

Внутреннее развитие мышления ребёнка этого возраста идёт по двум основным направлениям: развитие интеллектуальных операций и формирование понятий. Вначале обобщения, лежащие в основе формирования понятий, производятся без пользования словом. На этой стадии ребёнок может абстрагировать и выделять форму и цвет предмета. При решении задачи группировки предметов по их признакам дети в первую очередь ориентируются на размер и цвет предметов. Около двух лет основанием для выделения предметов становятся многие существенные и несущественные признаки: зрительные, слуховые, осязательные. В возрасте примерно 2,5 лет предметы уже классифицируются детьми по каким-либо существенным признакам, им присущим. В качестве таких признаков детьми последовательно выделяются и используются цвет, форма и величина предмета [92].

Список рекомендуемых источников

1. Би, Х. Развитие ребёнка : учеб. пособие / Х. Би. — СПб. : Питер, 2004. — 786 с.
2. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
3. Ветчинкина, Р. Р. О потенциальном личностного развития в детском возрасте / Р. Р. Ветчинкина // Мир психологии : науч.-метод. журнал. — 2007. — № 2. — С. 73—77.
4. Мухина, С. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность : хрестоматия / С. Мухина, А. А. Хвостов. — М. : Academia, 1999. — 624 с.
5. Кайл, Р. Детская психология: тайны психики ребёнка / Р. Кайл. — 3-е междунар. изд. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК; СПб. : Нева; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002.
6. Коломинский, Я. Л. Психологические закономерности когнитивно-личностного развития ребёнка в процессе социализации / Я. Л. Коломинский, Е. И. Комкова // Вестн. БДПУ. Сер. 1, Педагогика. Психология. Филология. — 2012. — № 2. — С. 30—35.
7. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; пер. с англ. А. Маслова, О. Орешкиной, А. Попова. — СПб. : Питер, 2006. — 939 с.
8. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. — М., 2001. — 464 с.
9. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.

10. *Пиаже, Ж.* Психология ребёнка / Ж. Пиаже, Б. Инхельдер. — СПб. : Питер, 2003. — 160 с.
11. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 656 с.
12. *Смирнова, Е. О.* Детская психология / Е. О. Смирнова. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 366 с.

Тема 2.6 Психическое развитие в дошкольном возрасте

Цель: формировать знания об основных условиях, новообразованиях и ведущих характеристиках развития ребёнка в дошкольном возрасте.

2.6.1 Социальная ситуация и общие условия психического развития дошкольников

В самом начале дошкольного детства распадается ситуация совместной деятельности ребёнка со взрослым. Отделение ребёнка от взрослого создаёт новую социальную ситуацию, в которой ребёнок стремится к самостоятельности.

Ребёнок впервые выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. Он испытывает зависимость от непосредственно окружающих его людей, должен считаться с требованиями, которые предъявляются к его поведению, так как это определяет личные отношения с окружающими. От этих отношений зависят успехи и неудачи, в них заключены радости и огорчения, они имеют силу мотива.

По А. Н. Леонтьеву, в этот период жизни мир распадается для ребёнка на 2 круга [93]:

- первый — близкие люди (отношения с ними определяют отношения со всем остальным миром);
- второй — все другие люди (отношения к которым опосредованы отношениями, установившимися в первом круге).

Своеобразно отношение к воспитателю: ребёнок требует внимание именно к себе, прибегает к посреднической помощи в отношениях со сверстниками.

В детском коллективе (3—5 лет) сверстников устойчиво связывает «частное» (личное) в развитии каждого и идёт оно по направлению к коллективности. Основную роль играет воспитатель — в силу его личных отношений, установившихся с детьми.

Мир взрослых, мир отношений интересует ребёнка настолько, что он хочет действовать активно в этом мире. Но напрямую это невозможно и ребёнок находит способ действовать не в прямой, а опосредованной связи с этим миром (через сюжетно-ролевую игру).

2.6.2 Основные линии психического развития дошкольников. Характеристика психических новообразований дошкольного возраста

Происходит бурное развитие познавательных процессов.

На первых этапах преимущественно процессов, связанных с приобретением чувственного опыта (ощущения и восприятие).

Восприятие в дошкольном детстве — развитие и формирование перцептивных действий (от манипуляций с предметами к интериоризации). Становится более совершенным, осмысленным, целенаправленным, анализирующим. Выделяются произвольные действия — наблюдение, рассматривание, поиск. Дети усваивают систему сенсорных эталонов.

Внимание ребёнка раннего дошкольного возраста является произвольным. Оно вызывается внешне привлекательными предметами, событиями, людьми и остаётся сосредоточенным, пока у ребёнка сохраняется непосредственным интерес к воспринимаемым объектам. На этапе перехода от произвольного к произвольному вниманию большое значение имеют средства, управляющие вниманием дошкольника. Помогают рассуждения вслух. От младшего к старшему дошкольному возрасту внимание детей прогрессирует одновременно по различным характеристикам. Наблюдаются индивидуальные различия в степени устойчивости внимания у разных детей, что, вероятно, зависит от типа нервной деятельности, от физического состояния и условий жизни.

Произвольная память — на фоне амнезии детства, которая свидетельствует о переходе (на рубеже 3—4 лет) от младенческой к взрослой организации памяти. Т. е. у ребёнка складывается долговременная память. Память приобретает доминирующую функцию среди других познавательных процессов. У младших дошкольников память произвольна (ранний возраст — произвольная зрительно-эмоциональная). Младший и средний дошкольный возраст — хорошо развита механическая память. Дети легко запоминают и воспроизводят увиденное и услышанное, но только при условии, что оно вызвало у них интерес. Произвольная память начинает формироваться в 4—5 лет. Её совершенствование связано с постановкой специальных задач на запоминание, сохранение и воспроизведение. Наряду с механической развивается смысловая память.

Речь — развивается бурно. К концу 6-го года дети осваивают фонетику, активный словарь. Развивается звуковая сторона речи.

Младший и средний дошкольный возраст — расширение круга общения. Это требует полноценного освоения средств общения (основной из них — речь).

Развитие речи в этой связи идёт по разным направлениям:

- совершенствуется её практическое употребление в общении;
- речь становится основой для перестройки психических процессов, орудием мышления.

Усвоение языка определяется активностью самого ребёнка по отношению к языку (словообразования, словоизменения). Появляется интерес к звуковой форме слова.

В старшем дошкольном возрасте, по мере расширения круга общения и роста познавательных интересов ребёнка, он овладевает контекстной речью (описание ситуации, понятное без непосредственного её восприятия) — пересказ, описание (что невозможно без следования определённым требованиям при построении речи) — овладевает при систематическом обучении.

Пользуется и контекстной, и ситуативной, постепенно научаясь использовать их «к месту».

Особое значение имеет и объяснительная речь (объяснить содержание игры, устройство игрушки и т. д.). Имеет значение, как для формирования различных форм коллективных взаимоотношений, так и для умственного развития.

Но в речи также выражаются и результаты познания, решения мыслительных задач. Она — важнейшее орудие интеллектуальной деятельности ребёнка.

К началу дошкольного возраста развитие речи имеет следующие особенности:

– оно связано не только с общением со взрослым, но и включено в практическую деятельность;

– формируется активная речь, которая становится средством общения ребёнка;

– складывается коммуникативная и обобщающая функции речи;

– формируется регулирующая функция речи (подчинение инструкции взрослого и выполнение);

– появляется ситуативная речь (понятная в контексте ситуации, в которую вовлечены собеседники);

– возникает описательная речь;

– ребёнок при помощи речи воздействует на себя и взрослого;

– речь отражает опыт взаимодействия ребёнка с окружающими, называя не только предметы и лица, но и действия, переживания, требования, желания;

– формируется слушание и понимание литературных произведений, рассказов взрослого, что обогащает личный опыт ребёнка и помогает усвоить социальный.

Речь включается во все виды деятельности. Происходит изменение стоящих перед дошкольником задач, появление новых видов деятельности, усложнение видов общения со взрослыми и сверстниками, расширение круга связей и отношений дошкольника. Все перечисленные факты приводят к интенсивному развитию:

– сторон речи ребёнка (словарь, звуковая культура, грамматический строй);

– форм речи ребёнка (контекстной и объяснительной);

– функций речи ребёнка (обобщающей, коммуникативной, планирующей, регулирующей и знаковой).

Происходит развитие значений слов, складываются точные и дифференцированные образы слов и звуков.

Для дошкольного возраста характерно появление новых форм речи: контекстной и объяснительной. Используются ребёнком наряду с появившимися ранее диалогической, ситуативной, эгоцентрической (в раннем возрасте), монологической, внутренней (в дошкольном возрасте). Диалогическая — развивается в общении, включает оценку, согласование действий и т. д. Монологическая — передача, как нового сообщения, так и собственных мыслей, замыслов, впечатлений, переживаний. Внутренняя речь — «про себя». Промежуточный этап — эгоцентрическая речь (сначала как часть предметной деятельности, способствует сохранению информации, затем переносится на начало деятельности и выполняет функцию планирования, к концу дошкольного возраста планирование становится внутренним — это и есть внутренняя речь).

Самая сложная в дошкольном возрасте — объяснительная речь. Опирается на развитие мышления (требует умения устанавливать и отражать в речи причинно-следственные связи). Развивается в совместной деятельности (дети договариваются об общей игре, действиях, выбирают темы и объясняют их).

В дошкольном возрасте усложняются связи речи мышления. Складывается интеллектуальная функция речи — орудие мышления. Слово фиксирует результат познавательной деятельности, закрепляя его в сознании. Речь: перестраивает чувственное познание; изменяет соотношение мышления и действия; закрепляет оценки, суждения; приводит к развитию высших форм интеллектуальной деятельности. Интеллектуальная функция перекликается с коммуникативной (как средство общения и получения, передачи информации). Становление регулирующей функции речи происходит, когда дети самостоятельно организуют свою деятельность на основе инструкции взрослого. Также в дошкольном возрасте возникает и саморегулятивная функция речи. Речь, включённая в деятельность, выполняет функцию планирования. Речь перемещается с результата действия на начало (не только фиксируя, но и предваряя). О развитии знаковой функции говорит осознание ребёнком звукового строения слова и словесного состава предложения (создаёт предпосылки для обучения грамоте).

Мышление — наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Этапы развития:

1. Ребёнок не в состоянии действовать в уме, но способен при помощи рук.
2. В процесс решения задачи включена речь, но используется для называния предметов, с которыми ребёнок манипулирует в наглядно-действенном плане.
3. Задача решается в образном плане через манипулирование образами объектов.

4. Задача решается по заранее составленному и внутренне представленному плану.

5. Задача решается во внутреннем плане с последующим её выполнением в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами.

6. Решение задачи осуществляется только во внутреннем плане с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к практическим действиям с предметами.

Воображение переходит от произвольного к произвольному и начинает выполнять 2 функции: познавательно-интеллектуальную, аффективно-защитную. В первой половине дошкольного детства преобладает репродуктивное (воссоздающее) воображение. В старшем дошкольном возрасте, когда появляется произвольное запоминание, воображение превращается в творческое. Познавательное воображение формируется благодаря отделению образа от предмета и обозначению образа с помощью слова.

Основные направления развития эмоциональной сферы:

- усложняется её содержание, импрессивная сторона;
- формируется общий эмоциональный фон психической жизни;
- изменяется экспрессивная сторона эмоций и чувств.

Изменяется и структура эмоциональных процессов. В раннем детстве в их состав были включены вегетативные и моторные реакции. Эти реакции сохраняются, хотя внешнее выражение эмоций становится более сдержанным. Всё, во что включается дошкольник должно иметь яркую эмоциональную окраску.

Формируется механизм эмоционального предвосхищения.

Развитие мотивационной сферы — в направлении структуризации мотивов (выстраивания иерархии) и формирования новых потребностей и установок. К 4 годам соподчинённость мотивов и потребностей приобретает устойчивость. Появляются доминирующие установки. Становится возможным подавление непосредственных побуждений благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль «ограничителей». Наиболее сильный мотив для дошкольника — поощрение, более слабый — наказание, а ещё более слабый — собственное обещание ребёнка.

Изменения потребности в общении — в русле перестройки взаимоотношений с окружающими. Потребность в автономии, признании и уважении проявляются в негативизме и упрямстве. В случае достаточного этих потребностей формируется чувство самоуважения (одна из фундаментальных потребностей человека).

Характерная особенность возраста — зарождение истинно мотивационных форм поведения, направленных на достижение.

Личностные новообразования — проявления эмпатии и самоконтроля (определяют морально-нравственную ориентацию и поведение ребёнка этого возраста). Дошкольник начинает усваивать этические нормы, оценивать поступки с точки зрения морали, появляются этические переживания.

Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию. Оно обычно считается центральным личностным новообразованием дошкольного детства.

Самооценка появляется во второй половине дошкольного детства на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребёнок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем — собственные действия. К 7 годам у большинства детей самооценка становится более адекватной.

В развитии «Я-концепции» дошкольника — первичное осознание ребёнком себя становится сложной и устойчивой системой самовосприятия:

- ребёнок осознаёт свои физические возможности;
- идентифицирует себя с определённым полом;
- воспринимает себя членом социальной группы;
- появляется осознание своих переживаний.

Для этого периода характерна половая идентификация. Дети приобретают представления о поведении в соответствии со своей половой принадлежностью. Начинается осознание себя во времени.

Ведущие факторы развития: общение с взрослыми и сверстниками; игра как специфический вид деятельности в дошкольном возрасте [94].

2.6.3 Игровая деятельность и её значение для психического развития ребёнка

Основной фактор развития всех психических процессов — игра, которая изменяется от предметно-манипуляционной к сюжетно-ролевой.

Игра — ведущий вид деятельности дошкольников. Предметом игровой деятельности является взрослый человек как носитель общественных функций, вступающих в определённые отношения с другими людьми, использующий в своей деятельности определённые правила. Желания ребёнка отходят на второй план, и на первый выходит чёткое выполнение правил игры.

Детские игры проходят значительный путь развития: игра-манипулирование с предметами; индивидуальная предметная игра конструктивного типа; коллективная сюжетно-ролевая игра; индивидуальное и групповое творчество; игры-соревнования; игры-общение и т. д.

На границе раннего и дошкольного возраста возникают первые виды детских игр: режиссёрская и образно-ролевая. Они становятся источником сюжетно-ролевой игры, которая достигает своей развитой формы к середине дошкольного возраста.

Младшие дошкольники имитируют предметную деятельность. Они поглощены самим процессом выполнения. Для средних дошкольников главное — отношения между людьми, игровые действия производятся ими ради стоящих за ними отношений.

Для старших дошкольников важно подчинение правилам, вытекающим из роли, причём правильность выполнения этих правил ими жёстко контролируется. Игровые действия постепенно теряют своё первоначальное значение. Предметные действия сокращаются и обобщаются, а иногда вообще замещаются речью.

Позже из сюжетно-ролевой игры выделяются игры с правилами, где роль отходит на второй план и главным оказывается чёткое выполнение правил. Обычно здесь появляется соревновательный мотив, личный или командный выигрыш. Это — большинство подвижных, спортивных и печатных игр.

В особый класс выделяются игры-соревнования, в которых наиболее привлекательным моментом для детей становится выигрыш. Формируется и закрепляется мотивация достижения успеха.

В развитии игры выделяют 2 основные стадии. Для первой (3—5 лет) характерно воспроизведение логики реальных действий людей; содержанием игры являются предметные действия. На второй стадии (5—7 лет) моделируются реальные отношения между людьми, и содержанием игры становятся социальные отношения, общественный смысл деятельности взрослого человека.

Роль игры в развитии психики ребёнка.

- 1) ребёнок учится полноценному общению;
- 2) учится подчинять свои импульсивные желания правилам;
- 3) интенсивно развиваются все психические процессы, формируются первые нравственные чувства;
- 4) формируются новые мотивы и потребности (соревновательные, игровые, потребность в самостоятельности);
- 5) зарождаются новые виды продуктивной деятельности.

Д. Б. Эльконин, рассмотрев структуру сюжетно-ролевой игры, показал, что центральным компонентом её выступает роль — соответствующий принятым в обществе нормам, правилам способ поведения людей в различных ситуациях. Осознаётся необходимость соблюдать правила, т. е. формируется сознательное подчинение им. В каждой игре свои игровые условия — участвующие в ней дети, куклы, другие игрушки и предметы. Игра всегда предполагает создание воображаемой ситуации, которую составляют её сюжет и содержание. Сюжет — та сфера действительности, которая моделируется детьми в игре. Выбор сюжета всегда опирается на определённые знания. Те моменты в деятельности и отношениях взрослых, которые воспроизводятся ребёнком, составляют содержание игры. В сюжетно-ролевой игре между детьми складываются ролевые и реальные отношения [95].

2.6.4 Психологические особенности изобразительной, конструктивной и трудовой деятельности дошкольников

Предпосылками продуктивных видов деятельности, так же как игры и труда, выступают потребность малыша в самостоятельности и активности, подражание взрослому, освоение предметных действий, формирование координации движений руки и глаза.

На втором году жизни у ребёнка возникает интерес к карандашу и действиям с ним. Совершая беспорядочные движения, малыш манипулирует с карандашом, осваивая его функцию, получая удовольствие от самого процесса. Каракули вызывают у малыша интерес, стремление их повторить. Такое стремление ведёт к росту произвольности движений, к формированию зрительно-двигательных координации нового уровня. Перелом в становлении рисования наступает в связи с узнаванием в каракулях предметов окружающего мира. Новый этап в становлении изобразительной деятельности связан с интенсивным развитием в начале дошкольного возраста знаковой функции сознания. Знаковая функция рисования зарождается, когда ребёнок переходит от орудийного манипулирования карандашом через воссоздание графического образа, показанного взрослым, к названию его определённым словом. С этого момента начинается развитие собственно изобразительной деятельности, возникает изобразительная функция рисования.

У ребёнка создаётся внутренний идеальный план действия, который отсутствует в раннем детстве. Рисование, отражая знания и представления ребёнка о действительности, помогает ему её освоить, является средством познания. Целенаправленное обучение изобразительной деятельности определит содержание детских рисунков, которое обусловлено постепенным освоением технических умений и навыков. Например, дети третьего года жизни рисуют дорожки, ниточки к шарикам, учась изображать прямые линии. В начале дошкольного возраста в рисунках всё чаще появляется изображение человека, что, видимо, тоже связано с обучающими моментами. Примерно до 5 лет ребёнок рисует одни и те же предметы (в разных ситуациях), которые взрослые его научили изображать (например, дом, девочку, дерево, солнце). После 5 лет, также при помощи взрослого, дети начинают преодолевать сложившиеся шаблоны. В содержание рисунков теперь входят сюжеты любимых сказок, эпизоды их собственного опыта, образцы, увиденные на картинках, в фильмах.

В изобразительной деятельности ребёнок усваивает разные элементы социального опыта. Главными средствами выразительности, используемыми дошкольниками, являются линия и цвет. Композиция и величина объектов также выражают отношение ребёнка к изображаемому, использование композиционных приёмов связано с освоением пространства листа [96].

Особенности развития изобразительной деятельности дошкольника: изобразительная деятельность включается в развитие знаковой функции сознания и, моделируя действительность, расширяет границы её познания; формируется ручная умелость, позволяющая передать богатое содержание рисунка; развивается умение создавать и воплощать замыслы; осваиваются выразительные средства изобразительной деятельности.

Детское конструирование означает процесс сооружения построек, в которых предусматривается взаимное расположение частей и элементов, а также способы их соединения. Конструирование всегда предполагает решение определённой конструктивно-технической задачи, предусматривающей организацию пространства, установление взаимного расположения элементов и частей предметов в соответствии с определённой логикой.

Выделяют типы конструктивной деятельности: конструирование по образцу (воспроизведение определённого предмета, выступающего в роли образца); конструирование по условиям (условия выдвигаются задачами игры или воспитателем); конструирование по замыслу (необходимо для осуществления игровой деятельности).

Особенности конструктивной деятельности в дошкольном возрасте: дети осваивают способы обследования предметов и способы создания конструкций; дошкольники познают конструктивные свойства деталей и материалов; расширяется область творческих проявлений.

Предпосылки трудовой деятельности складываются в предметной деятельности малыша и связаны с развитием самосознания, личности. Это: освоение орудийных действий и формирование на их основе первых простейших трудовых умений и навыков; стремление к достижению результата своих действий и получение его оценки взрослым [97].

2.6.5 Специфика межличностных отношений у дошкольников

Постигая социальный мир, ребёнок «впитывает» поведение взрослых. У детей 3—5 лет подражание может быть как примитивным, так и точным, ярким.

Важную роль в развитии ребёнка-дошкольника играет влияние, оказываемое на него общением со сверстниками. В условиях детского сада складывается детское общество, где ребёнок приобретает первые навыки поведения в коллективе, установления взаимоотношений с окружающими, которые являются не наставниками, а равными ему участниками совместной жизни и деятельности.

Влияние группы сверстников на развитие личности ребёнка заключается в том, что ребёнок сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим людям, приспосабливать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям.

В совместной деятельности детей возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения к сверстникам, умения отказаться от личных желаний ради достижения общей цели. Общение и совместная деятельность обеспечивают упражнение детей в правильных поступках, которое необходимо для того, чтобы ребёнок не только знал нормы поведения, но и практически ими руководствовался [98].

В 4—5 лет дети начинают прислушиваться к мнению сверстников и подчиняются мнению большинства, даже если оно противоречит их собственным впечатлениям и знаниям. Такое подчинение мнению большинства носит название конформности. В 6 лет конформность детей значительно снижается. Конформность у дошкольников — переходный этап в овладении умением согласовывать свои мнения. Но у некоторых детей она закрепляется и может стать отрицательным свойством личности.

Оценки, которые дети дают своим сверстникам, первоначально являются простым повторением оценок воспитателя. Оценка со стороны группы особенно важна для детей, начиная с 4—5-летнего возраста. Они стараются избежать поступков, вызывающих неодобрение сверстников, заслужить их положительное отношение.

Общение рассматривается как взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата (М. И. Лисина) [99]. Этот особый вид деятельности имеет мотивы, предмет, содержание, средства, результат.

Общение направлено на удовлетворение важной духовной потребности, которая является одной из ведущих на протяжении всей жизни человека. Потребность в общении состоит в стремлении к познанию себя и других как личностей, которое неотделимо от отношения, т. е. от стремления к оценке и самооценке. В процессе общения складываются субъектно-субъективные отношения, поскольку каждый его участник выступает субъектом.

Среди средств общения выделяют две группы: вербальные (речь) и невербальные (экспрессивно-мимические — улыбка, мимика и предметные — позы, жесты, предметные действия). Причём речь — это ведущее средство, позволяющее передать максимально богатое содержание. В то же время, речевые средства подкрепляются невербальными, которые дают дополнительную информацию о собеседнике.

Продуктом общения выступает образ другого человека и самого себя, на основе чего совершается регуляция деятельности.

У ребёнка до 7 лет сменяется 4 формы общения со взрослыми: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная. Под формой общения имеется в виду коммуникативная деятельность на определённом этапе её развития, характеризующаясь несколькими параметрами. Таковыми считают: время возникновения данной формы

общения; место, которое она занимает в жизни ребёнка; главное содержание потребности, удовлетворяемой детьми в ходе общения; ведущие мотивы, побуждающие малыша к общению со взрослыми; основные средства общения, с помощью которых осуществляется коммуникация с другими людьми.

Специфика общения дошкольников со сверстниками во многом отличается от общения со взрослыми. Контакты со сверстниками более ярко эмоционально насыщены. В них отсутствуют жёсткие нормы и правила, которые следует соблюдать, общаясь со взрослым.

В контактах с товарищами преобладают и инициативные высказывания над ответными.

На протяжении дошкольного возраста развиваются, сменяя друг друга, три формы общения со сверстниками. У младенца, среди разнообразных контактов с ровесниками, наиболее часто возникают непосредственные эмоциональные. В 1,5 года происходит перелом в отношениях с ровесниками. Развиваются инициативные действия с целью заинтересовать собой ровесника. Одновременно развивается чувствительность к отношению товарищей. К 2 годам складывается первая форма общения со сверстниками — эмоционально-практическая. Детей привлекает сам процесс совместных действий: сооружение построек, убежание и пр. Именно в процессе и заключается для малыша цель деятельности. На 4-м году жизни всё большее место в общении занимает речь. В возрасте с 4 до 6 лет у дошкольников наблюдается ситуативно-деловая форма общения с ровесниками. Потребность общения со сверстниками выдвигается на одно из первых мест. У детей ярко проявляется склонность к конкуренции, соревновательность, непримиримость в оценке товарищей. Контакты характеризуются явной эмоциональностью. Внеситуативно-деловая форма общения наблюдается довольно редко, у небольшого числа детей 6—7 лет, но у старших дошкольников чётко намечается тенденция к её развитию. Усложнение игровой деятельности ставит ребят перед необходимостью договориться и заранее спланировать свою деятельность. Основная потребность в общении состоит в стремлении к сотрудничеству с товарищами, которое приобретает внеситуативный характер. Изменяется ведущий мотив общения. Складывается устойчивый образ сверстника [100].

2.6.6 Становление личности в дошкольном возрасте

С точки зрения формирования ребёнка как личности весь дошкольный возраст можно разделить на три части [101]. Первая из них относится к возрасту 3—4 года и преимущественно связана с укреплением эмоциональной саморегуляции. Вторая охватывает возраст от 4 до 5 лет

и касается нравственной саморегуляции, а третья относится к возрасту около 6 лет и включает формирование деловых личностных качеств ребёнка.

Развитие личности ребёнка в дошкольном возрасте происходит на основе прямого подражания окружающим людям. Подражание сопровождается закреплением наблюдаемых форм поведения первоначально в виде внешних подражательных реакций, а затем — в форме демонстрируемых качеств личности. Особую роль в личностном развитии ребёнка играет восприятие и оценка ребёнком своих родителей.

В младшем и среднем дошкольном детстве продолжается формирование характера ребёнка. Он складывается под влиянием наблюдаемого детьми характерного поведения взрослых. В эти же годы начинают оформляться такие важные личностные качества, как инициативность, воля, независимость.

Дошкольник начинает усваивать этические нормы. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять своё поведение этим нормам, у него появляются этические переживания.

Во второй половине дошкольного детства ребёнок приобретает способность оценивать своё поведение, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усваивает.

Возникает первичное чувство долга, проявляющееся в наиболее простых ситуациях. Оно вырастает из чувства удовлетворения, которое испытывает ребёнок, совершив похвальный поступок, и чувства неловкости после неодобряемых взрослыми действий. Начинают соблюдаться элементарные этические нормы.

Дошкольное детство — это период первоначального становления личности. Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами эмоционально-потребностной сферы — особенности, характерных для личностного развития дошкольника.

Центральными новообразованиями этого возраста можно считать соподчинение мотивов и самосознание. У дошкольников складываются основные структуры личности: притязания личности; «Я-концепция»; перспективы личности; иерархия побуждений.

1. Притязания личности (эффективность и привлекательность). Уровень притязаний формируется путём успехов и неудач. У детей он чрезвычайно высок, но под влиянием неудач начинает снижаться. Ребёнок постоянно утверждает в том, что у него есть преимущественного перед другими.

2. Формирование «Я-концепции». «Я-концепция» включает в себя 3 аспекта: оценочный, эмоциональный и когнитивный.

– оценочный: самооценки в собственном виде ещё нет, ребёнку трудно оценить себя. Ребёнок не может оценить свои качества, но если попросить его отметить меру этих качеств на шкале, он с этим справится;

– когнитивный: имеется в виду способность составить описание самого себя;

– эмоциональный: восприятие себя связано с типом переживаний. Если взрослый вспомнит себя ребёнком, то ведущую роль играет эмоциональный фон (удивление, страх, угроза и т. п.).

3. Перспективы личности у ребёнка связаны с его образом взрослости. Если образ взрослости присоединён к обучению, то оно будет удовлетворять ребёнка, и наоборот.

4. Формирование иерархии побуждений, иерархии мотивов. Ребёнок 2 лет действует ситуационно: какой мотив сильнее, тот и побеждает. К 5—6 годам складывается механизм смысловой коррекции побуждения к действию. Действие становится поступком, и ребёнок выбирает, исходя из того, какой смысл будет иметь тот или иной поступок [102].

Особенности развития самосознания в дошкольном возрасте: возникает критическое отношение к оценке взрослого и сверстника; оценивание сверстника помогает ребёнку оценивать самого себя; дошкольник осознаёт свои физические возможности, умения, нравственные качества, переживания и некоторые психические процессы; к концу дошкольного возраста складывается правильная дифференцированная самооценка, самокритичность; развивается способность мотивировать самооценку; появляется осознание себя во времени, личное сознание.

Взрослый стимулирует зарождение и становление у ребёнка оценочной деятельности, когда: выражает своё отношение к окружающему; организует деятельность малыша, обеспечивая накопление опыта индивидуальной деятельности, ставя задачу, показывая способы её решения и оценивая исполнение; представляет образцы деятельности и тем самым даёт ребёнку критерии правильности её выполнения; организует совместную со сверстниками деятельность, которая помогает ребёнку видеть в ровеснике личность, учитывать его желания, считаться с его интересами, а также переносить в ситуации общения со сверстниками образцы деятельности и поведения взрослых

Особенности нравственного развития детей в дошкольном возрасте: у детей складываются первые моральные суждения и оценки; первоначальное понимание общественного смысла нравственной нормы; возрастает действенность нравственных представлений; возникает сознательная нравственность, т. е. поведение ребёнка начинает опосредоваться нравственной нормой [103].

2.6.7 Развитие способностей в дошкольном детстве

Способности — это индивидуально-типологические особенности человека, определяющие успешность выполнения им деятельности и лёгкость её освоения. Природными предпосылками развития способностей являются задатки.

Наиболее интенсивно и ярко способности начинают развиваться с 3—4 лет, а в раннем детстве закладываются общие предпосылки их становления.

Способности принято делить на общие и специальные.

Общие способности составляют две группы — познавательные и практические. Центральное место в структуре познавательных способностей занимает способность создавать образы, отражающие свойства предметов, их строение, соотношение признаков или частей. К познавательным способностям относят сенсорные, интеллектуальные и творческие. Сенсорные связаны с восприятием ребёнком предметов и их качеств, они составляют основу умственного развития. Основу развития интеллектуальных способностей составляют действия наглядного моделирования: замещение, использование готовых моделей и построение модели на основе установления отношений между заместителем и замещаемым объектом. Творческие способности связаны с воображением и позволяют ребёнку находить оригинальные способы и средства решения задач.

К практическим способностям дошкольников относят конструктивно-технические: пространственное видение, пространственное воображение, умение представлять предмет в целом и его части по плану, чертежу, схеме, описанию, а также умение самостоятельно формулировать замысел.

В дошкольном возрасте активно развиваются специальные способности. Дошкольник включён во всё многообразие видов деятельности. У ребёнка дошкольного возраста проявляются такие способности, как изобразительные, декоративно-прикладные, включающие чувство композиции, цвета, формы; музыкальные, которые составляют мелодический и ритмический слух, чувство лада; театральные-речевые, в которые входят поэтический слух, выразительность интонации и мимики. Любая специальная способность включает основные составляющие: определённый уровень развития познавательных процессов, технических умений, а также эмоциональной отзывчивости и восприимчивости.

Особое место в психологии способностей занимает проблема развития одарённых детей. Под одарённостью понимается качественно своеобразное сочетание способностей, которое обуславливает диапазон интеллектуальных возможностей человека, своеобразие его деятельности. Одарённый ребёнок по типу умственного развития опережает своих сверстников. Для него характерны раннее развитие речи и богатый словарный запас, чувствительность к новой информации, умение её получать и систематизировать, стремление решать трудные проблемы и рассуждать о сложных явлениях, устанавливать скрытые связи между объектами, находить причинно-следственные зависимости.

Н. С. Лейтес указал на два важнейших свойства одарённого ребёнка. Это — активность и саморегуляция.

Одарённые дети требуют повышенного внимания взрослых, ведь они смотрят на них как на источник разнообразных знаний, эрудитов, которые

знают ответы на все вопросы. Именно взрослые формируют у ребёнка оценку, отношение к своим способностям, к достигаемым в деятельности результатам. Поэтому в общении с одарённым ребёнком взрослому следует проявлять терпение к взглядам и идеям, сочувствие к неудачам, стараться отвечать на все его вопросы, предоставлять максимальную самостоятельность и возможность заниматься интересующим делом. Трудности у таких детей проявляются в отношениях со взрослыми и со сверстниками. Трудности наблюдаются у одарённых детей и по отношению к самим себе. Повышенная критичность приводит к повышенной тревожности и ранимости, к тому, что дети нередко не удовлетворяются результатами своей деятельности, остро переживают, если не удаётся решить проблему, найти однозначный ответ на возникший вопрос. И тогда ребёнку надо помочь поверить в себя, в свои силы, поддержать на трудном пути познания. И в то же время важно научить дошкольника правильно и объективно оценить себя, полученный результат [104].

2.6.8 Развитие эмоционально-волевой сферы ребёнка в дошкольный период

Раньше течение эмоциональной жизни ребёнка обуславливали особенности конкретной ситуации, в которую он был включён. Теперь появление представлений даёт ребёнку возможность отвлечься от непосредственной ситуации, у него возникают переживания, с ней не связанные, и сиюминутные затруднения воспринимаются не так остро, теряют свою прежнюю значимость.

Эмоциональные процессы становятся более уравновешенными. Но из этого совсем не следует снижение насыщенности эмоциональной жизни ребёнка. В дошкольном возрасте желания, побуждения ребёнка соединяются с его представлениями, и благодаря этому побуждения перестраиваются. Происходит переход от желаний (мотивов), направленных на предметы воспринимаемой ситуации, к желаниям, связанным с представляемыми предметами. Эмоции, связанные с представлением, позволяют предвосхищать результаты действий ребёнка, удовлетворение его желаний [105].

В дошкольном возрасте происходит смещение аффекта с конца к началу деятельности. Механизм эмоционального предвосхищения последствий деятельности лежит в основе эмоциональной регуляции действий ребёнка.

Изменяется структура эмоциональных процессов. В раннем детстве в их состав были включены вегетативные и моторные реакции. Эти реакции сохраняются и у дошкольников, хотя внешнее выражение эмоций становится у детей более сдержанным. В структуру эмоциональных

процессов входят теперь более сложные формы восприятия, образного мышления, воображения. Ребёнок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему ещё предстоит сделать. Переживания становятся сложнее и глубже.

Расширяется круг эмоций, присущих ребёнку. Особенно важно появление у дошкольников таких эмоций, как сочувствие другому, сопереживание.

Эмоциональное развитие дошкольника связано, прежде всего, с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. Важнейшим изменением в мотивационной сфере выступает возникновение общественных мотивов. Поэтому интенсивно начинают развиваться социальные эмоции и нравственные чувства, в преддошкольном возрасте отсутствовавшие или наблюдавшиеся в зачаточном состоянии. К изменениям в эмоциональной сфере приводит установление иерархии мотивов. Чувства теряют ситуативность, становятся более глубокими по смысловому содержанию, возникают в ответ на предполагаемые мысленные обстоятельства. Эмоциональное предвосхищение заставляет ребёнка переживать по поводу возможных результатов деятельности, предвидеть реакцию других людей на его поступки. Если раньше он выполнял нравственную норму, чтобы заслужить положительную оценку, то теперь он её выполняет, предвидя, как обрадуются окружающие его поступку.

Особенности эмоционального развития в дошкольном возрасте: ребёнок осваивает социальные формы выражения чувств; изменяется роль эмоций в деятельности ребёнка, формируется эмоциональное предвосхищение; чувства становятся более осознанными, обобщёнными, разумными, произвольными, внеситуативным; формируются высшие чувства — нравственные, интеллектуальные, эстетические.

Развитие воли в дошкольном возрасте

Под волей понимается сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать трудности при достижении цели.

Существенными компонентами волевого действия выступают возникновение побуждения, осознание и борьба мотивов, принятие решения и исполнение. Волевое действие характеризуется целеустремлённостью, как сознательной направленностью человека на определённый результат. Первый этап волевого действия связан с инициативностью, выражающейся в постановке собственных целей, самостоятельностью, проявляющейся в умении противостоять воздействию других. Решительность характеризует этап борьбы мотивов и принятие решения. Преодоление препятствий в достижении целей на этапе исполнения отражается в сознательном волевом усилии, предполагающем мобилизацию своих сил.

Важнейшее приобретение дошкольного возраста состоит в превращении поведения ребёнка из «полевого» в «волевое» (А. Н. Леонтьев) [106].

Главные характеристики «полевого» поведения дошкольника — импульсивность и ситуативность. Ребёнок действует под влиянием спонтанно возникших переживаний. А цели и содержание его деятельности определяются внешними предметами, компонентами ситуации, в которой находится малыш. Так, увидев куклу, ребёнок приступает к её кормлению. Если в поле его зрения попала книжка, то он бросает куклу и начинает увлечённо рассматривать картинки.

Особенности развития воли в дошкольном возрасте: у детей формируются целеполагание, борьба и соподчинение мотивов, планирование, самоконтроль в деятельности и поведении; развивается способность к волевому усилию; складывается произвольность в сфере движений, действий, познавательных процессов и общения с взрослыми [107].

Список рекомендуемых источников

1. Би, Х. Развитие ребёнка : учеб. пособие / Х. Би. — СПб. : Питер, 2004. — 786 с.
2. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
3. Ветчинкина, Р. Р. О потенциальном личностного развития в детском возрасте / Р. Р. Ветчинкина // Мир психологии : науч.-метод. журнал. — 2007. — № 2. — С. 73—77.
4. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл: Эксмо, 2003. — 1 136 с.
5. Довгая, Н. Об особенностях развития эмоциональной сферы / Н. Довгая, О. Перельгина // Дошкольное воспитание. — 2007. — № 12. — С. 12—17.
6. Кайл, Р. Детская психология: тайны психики ребёнка / Р. Кайл. — 3-е междунар. изд. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК; СПб. : Нева; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002.
7. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. — СПб., 2004. — 480 с.
8. Коломинский, Я. Л. Психологические закономерности когнитивно-личностного развития ребёнка в процессе социализации / Я. Л. Коломинский, Е. И. Комкова // Весці БДПУ. Сер. 1, Педагогіка, Псіхалогія, Філалогія. — 2012. — № 2. — С. 30—35.
9. Коломинский, Я. Л. Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. — Минск : Вышэйшая школа, 2009. — 336 с.
10. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; пер. с англ. А. Маслова, О. Орешкиной, А. Попова. — СПб. : Питер, 2006. — 939 с.
11. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
12. Мельникова, Н. В. Психологический аспект нравственного развития дошкольников / Н. В. Мельникова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. — 2013. — № 1. — С. 11—16.
13. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. пособие / Л. Ф. Обухова. — М. : Академия, 2000. — 448 с.
14. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М. : Педагогика, 1988. — 137 с.
15. Пиаже, Ж. Психология ребёнка / Ж. Пиаже, Б. Инхельдер. — СПб. : Питер, 2003. — 160 с.

16. Урунтаева, Г. А. Психология дошкольника : хрестоматия / Г. А. Урунтаева. — М. : Academia, 2000. — 408 с.
17. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 656 с.
18. Семенова, Т. С. Гендерные различия детей в психологической готовности к школе и успеваемости в начале обучения / Т. С. Семенова // Психология обучения. — 2014. — № 6. — С. 91—102.
19. Смирнова, Е. О. Детская психология / Е. О. Смирнова. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 366 с.
20. Филичева, Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников / Т. Б. Филичева // Практическая психология и логопедия: дайджест. — 2007. — № 1. — С. 30—34.
21. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития / Дэвид Шэффер; науч. ред. пер. на рус. яз. А. С. Батуев. — СПб. : Питер, 2003. — 973 с.

Тема 2.7 Психическое развитие в младшем школьном возрасте

Цель: формировать представления об основных психологических характеристиках и новообразованиях в психическом и личностном развитии ребёнка младшего школьного возраста.

По Д. Б. Эльконину, 7 лет — кризис мировоззрения, которые открывают ориентацию в мире вещей [108].

Основная симптоматика кризиса:

- 1) потеря непосредственности (между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребёнка);
- 2) манерничание; ребёнок что-то из себя строит, что-то скрывает (уже душа закрыта);
- 3) симптом «горькой конфеты»: ребёнку плохо, но он старается этого не показать.

Причина кризиса состоит в том, что ребёнок перерос ту систему отношений, в которую он включён. Теперь он приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений. Он открывает для себя значение новой социальной позиции — позиции, связанной с выполнением ценной взрослыми учебной работы.

Как считает Л. И. Божович, кризис 7 лет — это период рождения социального «Я» ребёнка [109]. Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. В кризисный период происходят глубокие изменения эмоциональной сферы ребёнка, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте.

В период кризиса 7 лет проявляется то, что Л. С. Выготский называет «обобщением переживаний». Цепь неудач или успехов, каждый раз примерно одинаково переживаемых ребёнком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса.

Усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребёнка. Это не слепок с внешней его жизни. Внешние события составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании.

Важной стороной внутренней жизни становится смысловая ориентировка в собственных действиях. Это интеллектуальное звено в цепи действий ребёнка, позволяющее ему адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Оно исключает импульсивность и непосредственность поведения ребёнка. Благодаря этому механизму утрачивается детская непосредственность: ребёнок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Ребёнок внешне уже не такой, как внутренне, хотя на протяжении младшего школьного возраста ещё будут в значительной мере сохраняться открытость, стремление выплеснуть все эмоции на детей и близких взрослых, сделать то, что сильно хочется.

В основе симптомов лежит обобщение переживаний. У ребёнка возникла новая внутренняя жизнь переживаний, которая непосредственно не накладывается на внешнюю жизнь. Но эта внутренняя жизнь на внешнюю влияет. Возникновение внутренней жизни — чрезвычайно важный факт, теперь ориентация поведения будет осуществляться внутри неё.

Для ребёнка распадается единство аффекта и интеллекта, и этот период характеризуется утрированными формами поведения. Ребёнок не владеет своими чувствами (не может сдерживать, но и не умеет управлять ими). Дело в том, что, утратив одни формы поведения, он не приобрёл ещё другие.

Базальная потребность — уважение. Любой младший школьник высказывает претензию на уважение, на отношение к нему как к взрослому, на признание его суверенитета. Если потребность в уважении не будет удовлетворена, то невозможно будет строить отношения с этим человеком на основе понимания («Я открыт для понимания, если уверен, что меня уважают»).

Дети учатся удовлетворять свои физические и духовные потребности способами, приемлемыми для них и тех, с кем они общаются. Затруднения в усвоении новых норм и правил поведения могут вызвать неоправданные самоограничения и сверхнеобходимый самоконтроль. Э. Эриксон выразил суть конфликта формулой «инициатива против чувства вины». Поощрение самостоятельности детей способствует развитию их интеллекта и инициативы. Если же проявлениям независимости часто сопутствуют неудачи, это может привести к тому, что чувство вины возобладает над стремлением к самостоятельности и ответственности [110].

2.7.1 Социальная жизнь в младшем школьном возрасте: общение с учителем и сверстниками

Ребёнок открывает для себя значение новой социальной позиции — позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы. Формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет самосознание.

Как считает Л. И. Божович, кризис 7 лет — это период рождения социального «Я» ребёнка [111].

Что же происходит, когда ребёнок приходит в школу? Происходит перестройка всей системы отношений ребёнка с действительностью.

Две сферы социальных отношений: «ребёнок—взрослый» и «ребёнок—дети».

В школе система «ребёнок — взрослый» дифференцируется.

Система «ребёнок — учитель» начинает определять отношения ребёнка к родителям и отношения ребёнка к детям, становится центром жизни ребёнка, от неё зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий. Хорошее поведение и хорошие отметки — это то, что конституирует отношения ребёнка со взрослыми и сверстниками.

Впервые отношение «ребёнок — учитель» становится отношением «ребёнок — общество». В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство отношений, в детском саду взрослый выступает как индивидуальность, а в школе действует принцип «все равны перед законом». В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов для оценки. В школе закон общий для всех. Д. Б. Эльконин отмечал, что ребёнок очень чуток к тому, как учитель относится к детям: если ребёнок замечает, что у учителя есть «любимчики», то ореол учителя падает. В первое время дети стараются строго следовать указаниям учителя. Ребёнок начинает относиться к другому ребёнку с позиции того, как этот ребёнок относится к эталону, который вводит учитель.

Ситуация «ребёнок — учитель» пронизывает всю жизнь ребёнка [112].

Меняются и отношения ребёнка со сверстниками. Психологи отмечают уменьшение коллективных связей и отношений между детьми по сравнению с подготовительной группой.

В школьные годы круг друзей ребёнка расширяется, а личные привязанности становятся более постоянными. Общение переходит на качественно более высокий уровень, так как дети начинают лучше понимать мотивы поступков сверстников, что способствует установлению хороших взаимоотношений с ними.

В начальный период обучения в школе, впервые образуются неформальные группы детей с определёнными правилами поведения в них. Однако эти группы существуют недолго и обычно недостаточно стабильны по своему составу.

Взаимоотношения первоклассников во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности, он способствует формированию статусов и межличностных отношений в классе. Поэтому при проведении социометрических замеров можно обнаружить, что среди предпочитаемых часто оказываются дети, которые хорошо учатся, которых хвалит и выделяет учитель.

Ко 2 и 3 классу личность учителя становится менее значимой, но зато связи с одноклассниками становятся более тесными и дифференцированными. Обычно дети начинают объединяться по симпатиям и общности каких-либо интересов; немалую роль играет и близость их места жительства, и половой признак. На первых этапах межличностной ориентации у некоторых детей заострённо проявляются в общем не свойственные им черты характера (у одних — чрезмерная застенчивость, у других — развязность). Но по мере установления и стабилизации отношений с другими дети обнаруживают подлинные индивидуальные особенности.

Характерная черта взаимоотношений младших школьников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов: например, они сидят за одной партой, рядом живут, интересуются чтением или рисованием, но в целом дети 3—4 классов глубже осознают те или иные качества личности, характера. И уже в 3 классе при необходимости выбрать одноклассников для совместной деятельности около 75% учащихся мотивируют выбор определёнными нравственными качествами других детей.

Уже в младших классах обнаруживается деление класса на неформальные группы, которые иногда становятся более значимыми, чем официальные школьные объединения (звенья, звёздочки и т. п.). В них могут складываться собственные нормы поведения, ценности, интересы, во многом связанные с лидером. В большинстве случаев дети, входящие в эти группы, имея какие-либо частные интересы (спортивные, игровые, увлечения и т. д.), не перестают быть активными членами всего коллектива [113].

Социальная ситуация развития ребёнка требует особой деятельности. Эта деятельность называется учебной деятельностью [114].

2.7.2 Формирование учебной деятельности как ведущей.

Психологическая характеристика деятельности младшего школьника

Ведущая деятельность — учение. Чтобы учение стало ведущей деятельностью, оно должно быть сродни игре: это деятельность ради неё самой. Продукт учебной деятельности — сам человек.

Ребёнок становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую внутреннюю позицию. Он включается в учебную деятельность как

значимую для него, благодаря изменению социальной ситуации развития, ориентируясь на общественную ценность.

Это необычайно сложная деятельность, которой будет отдано много сил, времени и лет жизни ребёнка. Она имеет определённую структуру. По Д. Б. Эльконину [115]:

Первый компонент — мотивация. В основе учебно-познавательных мотивов лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу учебной деятельности — как, какими способами решаются учебные задачи.

Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей.

Второй компонент — учебная задача, т. е. система заданий, при выполнении которых ребёнок осваивает наиболее общие способы действия. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. Обычно дети, решая много конкретных задач, сами стихийно открывают для себя общий способ их решения.

Третий компонент — учебные операции, они входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности. Операторным содержанием будут те конкретные действия, которые совершает ребёнок, решая частные задачи.

Четвёртый компонент — контроль. Первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать её сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством преподавателя. Без самоконтроля невозможно полноценное развёртывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю — важная и сложная педагогическая задача.

Пятый компонент структуры учебной деятельности — оценка. Ребёнок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно её оценивать. При этом недостаточно общей оценки — насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий — освоен способ решения задач или нет, какие операции ещё не отработаны.

Учитель, оценивая работу учеников, не ограничивается выставлением отметки. Для развития саморегуляции детей важна не отметка как таковая, а содержательная оценка — объяснение, почему поставлена эта отметка, какие плюсы и минусы имеет ответ или письменная работа.

Учитель задаёт определённые ориентиры — критерии оценки, которые должны быть усвоены детьми. Но у детей есть и свои критерии оценки. Младшие школьники высоко оценивают свою работу, если они потратили на неё много времени, вложили много сил, старания, независимо от того, что они получили в результате. К работе других детей они относятся обычно более критически, чем

к своей собственной. В связи с этим учеников учат оценивать не только свою работу, но и работу одноклассников по общим для всех критериям.

Часто используются такие приёмы, как взаимное рецензирование, коллективное обсуждение ответов и т. п. Эти приёмы дают положительный эффект в начальной школе; начинать аналогичную работу в средних классах труднее, так как подростки, ориентируясь больше на мнение сверстников, не принимают общие критерии оценки и способы её использования с такой лёгкостью.

Учебная деятельность, имея сложную структуру, проходит длительный путь становления. Её развитие будет продолжаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения. Ребёнок, становясь младшим школьником, несмотря на предварительную подготовку, попадает в новые условия.

Школьное обучение отличается опосредованностью отношений со взрослыми образцами и оценками, следованием правилам, общим для всех, приобретением научных понятий. Эти моменты влияют на развитие его психических функций, личностных образований и произвольного поведения.

На младший школьный возраст приходится главная нагрузка в формировании учебной деятельности, поскольку в этом возрасте образуются основные составляющие учебной деятельности: учебные действия, контроль и саморегуляция.

Учебная деятельность — это деятельность, непосредственно направленная на усвоение науки и культуры, накопленных человечеством. Предметы науки и культуры — это особые предметы, с которыми надо научиться действовать. Эти предметы абстрактны, теоретичны.

Учебная деятельность должна быть сформирована. Важной проблемой является умение учиться.

Необходимо сформировать познавательную мотивацию.

Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребёнок сам ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменений впервые становится сам ребёнок. Учебная деятельность поворачивает ребёнка на самого себя, требует рефлексии.

В отношениях ребёнка и взрослого неизбежно разделение функции: взрослый ставит цели, контролирует и оценивает действия ребёнка. Так, любое действие ребёнок совершает сначала со взрослым, постепенно мера помощи взрослого уменьшается и сходит на нет, тогда действие интериоризируется.

Учебная деятельность определяет характер других видов деятельности: игровой, трудовой и общения. Каждый из них имеет свои особенности в младшем школьном возрасте.

Игровая деятельность в этом возрасте занимает второе место после учебной деятельности как ведущей и существенно влияет на развитие детей. В игровой мотивации смещается акцент с процесса на результат; кроме того, развивается мотивация достижения.

В играх по правилам, характерных для старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, выигрывает тот, кто лучше освоил игру. Например, для игры в классики нужна специальная тренировка.

Игры приобретают более совершенные формы, превращаются в развивающие. Индивидуальные предметные игры приобретают конструктивный характер, в них используются новые знания.

При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту возрастает значение игры с достижением результата (спортивные и интеллектуальные игры). Происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения. В школьном возрасте игра начинает подчиняться учебной деятельности. Человеческие действия направлены на отдалённые результаты и имеют отдалённую мотивацию. Формы игровой деятельности позволяют сделать смысл вещей более явным. В младшем школьном возрасте игра продолжает иметь существенное значение.

Трудовая деятельность. С поступлением в школу ребёнок перестраивается на новую трудовую систему отношений. Важно, чтобы в трудовой деятельности младшего школьника находили отражение и применялись те знания и умения, которые он приобретает в школе. В труде общественный результат деятельности выступает в реальной предметной форме. В труде более ощутимо выступает необходимость совместных усилий в достижении результата. Труд имеет особо важное значение для формирования нравственных качеств личности.

Общение. Расширяется сфера и содержания общения ребёнка с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые для младших школьников выступают в роли учителей, служат образцами для подражания и основным источником разнообразных знаний [116].

2.7.3 Формирование рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте

Основные новообразования школьника:

- личностная рефлексия;
- интеллектуальная рефлексия [117].

Личностная рефлексия. В школьном возрасте число факторов, влияющих на самооценку, заметно расширяется. У детей в возрасте от 9 до 12 лет продолжает формироваться стремление на всё иметь свою точку зрения. У них появляются суждения о собственной социальной значимости — самооценка. Она складывается благодаря развитию самосознания и обратной связи с теми из окружающих, чьим мнением они дорожат. Младший школьный возраст — завершение развития самосознания.

Рефлексия интеллектуальная. Ребёнок начинает думать об основаниях того, почему он думает так, а не иначе. Возникает механизм коррекции

мышления со стороны логики, теоретического знания. Следовательно, ребёнок становится способен подчинить намерение интеллектуальной цели, способен удержать его в течение длительного времени. В школьные годы способность хранить и извлекать информацию из памяти совершенствуется, развивается метапамять. Дети не только лучше запоминают, но и способны размышлять о том, как они это делают.

2.7.4 Формирование самооценки

Особенностью детей младшего школьного возраста является безграничное доверие ко взрослым, главным образом учителям, подчинение и подражание им. Дети этого возраста полностью признают авторитет взрослого человека, почти безоговорочно принимают его оценки.

Эта особенность напрямую касается самооценки.

Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников хорошими или средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребёнка.

У младших школьников встречаются самооценки адекватные, завышенные и заниженные. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи снижают уверенность в своих возможностях, складывается заниженная самооценка [118].

Динамика развития самооценки неуспевающих детей исследована А. И. Липкиной [119].

Первоначально дети не соглашались со статусом отстающих, который закрепляется за ними в 1—2 классах, стремятся сохранить высокую самооценку. Если им предложить оценить свою работу, большинство оценит выполненное задание более высоким баллом, чем оно того заслуживает. Нереализованная потребность выйти из числа отстающих постепенно ослабевает. Количество отстающих в учении детей, считающих себя ещё более слабыми, чем они есть на самом деле, возрастает почти в три раза от 1 к 4 классу. Самооценка, завышенная в начале обучения, резко снижается.

У детей с заниженной и низкой самооценкой часто возникает чувство неполноценности и безнадежности. Снижает остроту этих переживаний компенсаторная мотивация — направленность на другие виды занятий. Утверждаясь в посильных для него видах деятельности, ребёнок приобретает неадекватно завышенную самооценку, имеющую компенсаторный характер.

Но даже в тех случаях, когда дети компенсируют свою низкую успеваемость успехами в других областях, «приглушённое» чувство

неполноценности, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям. Полноценное развитие личности предполагает формирование чувства компетентности, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность — основная для младшего школьника, и если в ней ребёнок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается.

Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Нужно:

- содержательно оценивать работу учеников, обучить их единым принципам оценки, донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон даже при низкой оценке;
- оценивать только конкретную работу, но не личность, не сравнивать детей между собой, не призывать всех подражать отличникам, ориентировать учеников на индивидуальные достижения;
- не захваливать тех учеников, которые достигают высоких результатов без особого труда и, наоборот, поощрять малейшее продвижение в учении слабого, но старательного ребёнка.

Становление самооценки младшего школьника зависит и от стиля семейного воспитания. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира, в обстановке не критичности и рано осознают свою исключительность. В семьях, где растут дети с высокой, но не завышенной самооценкой, внимание к личности ребёнка сочетается с требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребёнок того заслуживает. Дети с пониженной самооценкой пользуются дома большей свободой, но эта свобода — бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям. Родители включаются в их жизнь, когда возникают конкретные проблемы, а обычно мало интересуются их занятиями и переживаниями [120].

Становление самосознания зависит и от развития теоретического рефлексивного мышления. К концу возраста появляется рефлексия и создаются новые возможности для формирования самооценки. Она становится более адекватной и дифференцированной, суждения о себе — более обоснованными.

В то же время в самооценке наблюдаются значительные индивидуальные различия.

У детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить её уровень крайне сложно.

Развитие личности младшего школьника зависит от результативности учебной деятельности.

Статус отличника или неуспевающего отражается на самооценке, самоуважении и самопринятии.

2.7.5 Особенности развития эмоционально-волевой сферы

С момента, когда ребёнок пошёл в школу, его эмоциональное развитие больше зависит от опыта, который он приобретает вне дома. Страхи ребёнка отражают восприятие окружающего мира, рамки которого расширяются. Необъяснимые и вымышленные страхи прошлых лет сменяются более осознанными: уроки, природные явления, отношения между сверстниками. Страх может принимать форму тревоги или беспокойства.

В кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний, подготовленные всем ходом личностного развития в до-школьном возрасте. В конце дошкольного детства наметилось осознание ребёнком своих переживаний. Сейчас осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы (обобщение переживаний), что может приводить к формированию чувства неполноценности, унижения, оскорблённого самолюбия или же, наоборот, чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. В дальнейшем эти образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности, и влиять на развитие самооценки ребёнка, его уровня притязаний. Благодаря обобщению переживаний, в 7 лет появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребёнка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребёнка. Хотя внешние события, ситуации, отношения составляют содержание переживаний, они преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребёнка, его уровня притязаний, ожиданий и т. д.

Дифференциация внешней и внутренней жизни ребёнка связана с изменением структуры его поведения. Появляется смысловая ориентировочная основа поступка — звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и отдалённых последствий. Но одновременно это и момент эмоциональный, поскольку определяется личностный смысл поступка, вероятные переживания. Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни. Она исключает непосредственность поведения ребёнка.

Чисто кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни детей обычно становятся кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения. Эти внешние особенности так же, как и склонность к капризам, аффективным реакциям, конфликтам, начинают исчезать, когда ребёнок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

Чувства. Учебная деятельность изменяет содержание чувств младшего школьника и определяет общую тенденцию их развития — большую осознанность и сдержанность.

Положительные чувства возникают от решения интеллектуальной задачи, и в процессе соперничества. Однако, осознание своих чувств и понимание чувств других не совершенны [121].

Участие в учебной деятельности на уроках и общение с учителем и коллективом в процессе обучения требуют большой сдержанности в чувствах, что первое время даётся с трудом. Однако школьные обязанности, требования заставляют вести себя всё более сдержанно.

В целом общий эмоциональный тонус, настроение характеризуют жизнерадостность, бодрость, весёлое оживление. Тем не менее, неудовлетворение уровня притязаний в учебной деятельности может привести к аффектам в поведении и при отсутствии внимания учителя закрепляться как отрицательные черты характера (грубость, недоброжелательность и т. д.). Сохраняется также и большая впечатлительность. Драматические события, увиденные в театре, кино, пережитые в семье, приводят к страху, испугу и могут длительное время волновать ребёнка, отвлекая от учёбы.

У младшего школьника проявляется большая дифференцировка в направленности чувств. Развиваются нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства. К 3 классу интенсивно формируются чувства коллективизма в результате удовлетворения потребности в общении, под влиянием жизни в коллективе сверстников, совместной учебной деятельности. В начале обучения все перечисленные факторы влияют через личность учителя, являющегося авторитетом.

У младших школьников начинают интенсивно развиваться интеллектуальные чувства. Активное познание в процессе учебной деятельности связано с преодолением трудностей, успехами и неудачами, поэтому возникает целая гамма чувств: удивление, сомнение, радость познания и в связи с ними интеллектуальные чувства, ведущие к успеху в учебной деятельности, такие как любознательность, чувство нового. Возникновение интеллектуальных чувств связано с познавательным интересом [122].

Одним из наиболее распространённых запросов школьному психологу со стороны учителей, по мнению И. В. Дубровиной, является проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности учащихся.

Условно можно выделить три группы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

Агрессивные дети. Безусловно, в жизни каждого ребёнка бывают случаи, когда он проявляет агрессию, но, выделяя данную группу, нужно обращать внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызывающих аффективное поведение.

Эмоционально-расторможенные дети. Относящиеся к этому типу дети на всё реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если они страдают — их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети. Они стесняются громко и явно выражать свои эмоции, тихо переживая свои проблемы, боясь обратить на себя внимание (эти трудности являются личностной составляющей индивидуальности и её развитие носит психопрофилактический характер данных проблем).

Воля. В процессе обучения ребёнку необходимо постоянно действовать в соответствии с требованиями учителя или по образцу.

Воля обнаруживает себя в умении совершать действия или сдерживать их, преодолевая внешние или внутренние препятствия, в формировании дополнительных мотивов-стимулов к слабомотивированной деятельности.

Учебные действия требуют применения волевых усилий. Так, ученик, желая заслужить похвалу учителя, получить хорошую оценку, выполняет упражнение, направленное на научение правильному написанию букв, или учит таблицу умножения, которая сама по себе его не привлекает.

Волевое действие школьника развивается в том случае, если:

1) цели, которых он должен достигнуть в деятельности, им поняты и осознаны; только тогда его действия приобретают целенаправленность;

2) эти цели не являются слишком далеко отсроченными, они видны ребёнку — поэтому он должен видеть начало и конец своей деятельности;

3) деятельность, которую ребёнок должен осуществлять, является соразмерной его возможностям по уровню сложности — это обеспечивает переживание успеха от её выполнения уже в самом начале, предвосхищая достижение цели; поэтому как очень лёгкие, так и очень трудные задания не способствуют развитию воли, а, наоборот, вызывают либо негативные переживания, либо безразличие, так как деятельность не требует приложения усилий;

4) ребёнок знает и понимает способ выполнения деятельности, видеть этапы достижения цели;

5) внешний контроль за деятельностью ребёнка постепенно сменяется на внутренний.

Произвольность действий, формируясь в процессе обучения, становится новообразованием младшего школьного возраста. Но формирование волевых действий, требующих преодоления внешних или внутренних препятствий, — процесс длительный и сложный. Во время усвоения знаний, умений и навыков у младшего школьника не только совершенствуется волевой акт, но и формируются волевые качества, причём совершенствование волевого акта в учебной деятельности происходит постоянно потому, что перед ним возникают новые и более сложные цели, к достижению которых он стремится.

В начале обучения цель как первый этап волевого акта возникает в соответствии со словесными указаниями, которые идут от учителя или получают из учебников и литературы. В ходе психического развития с появлением определённых отношений ученика к себе и к другим и взаимоотношений его с коллективом младший школьник совершает волевой акт уже в соответствии с собственными потребностями, интересами, мотивами. Такое развитие потребностно-мотивационной сферы — важнейшее условие формирования его волевых поступков и волевых черт характера. Существенной волевой чертой характера является самостоятельность. Чем младше школьники, тем хуже они умеют действовать самостоятельно. Они способны управлять собой, руководствуясь взглядами и убеждениями (их ещё надо сформировать), и поэтому часто подражают другим. В связи с этим учитель и окружающие люди должны показывать им положительные примеры поведения.

Руководящая роль в формировании адекватного поведения школьников принадлежит взрослым. Другой очень важной волевой чертой характера младшего школьника является выдержка, которая проявляется сначала в умении подчиняться требованиям взрослых. Позже у младшего школьника возникает умение сдерживаться, подчиняясь режиму и распорядку, самостоятельно организуя выполнение домашних заданий и своего досуга. У него также проявляется и противоположная сдержанность — импульсивность как результат повышенной эмоциональности. В этом возрасте проявляется в отвлечении внимания на яркие неожиданные раздражители. К 3 классу она встречается у детей уже реже. Вместе с тем в некоторых случаях импульсивность становится индивидуальной особенностью ребёнка.

Настойчивость как важнейшая волевая черта развивается к 3 классу и позволяет учащимся добиваться успеха в учёбе даже при больших трудностях. Ярче всего эта черта проявляется при выполнении домашних заданий, на уроках труда, во время уборки класса, школьного помещения, двора.

Большинство детей, правда, не проводят эту границу, считая себя настойчивыми, но не упрямыми.

Упрямство в младшем школьном возрасте может проявляться как протестная или защитная реакция, особенно в тех случаях, если учитель слабо мотивирует свои оценки и мнения, делает упор не на достижениях и положительных качествах ребёнка, а на его неудачах, просчётах, отрицательных чертах характера [123].

2.7.6 Формирование мотивационно-потребностной сферы

Мотивационная сфера — ядро личности.

В основе развивающихся потребностей лежат те, которые принёс ребёнок из дошкольного детства. Сохраняется потребность в игре. Поэтому

в первое время пребывания в школе существенным фактором для пробуждения интереса к обучению является введение игровой ситуации. Остаётся сильной потребность в движении. Часто она мешает ребёнку сосредоточиться. Многие дети, сдерживая себя на уроке, проявляют особую подвижность на перемене, причём так усиленно, что утомляются и этим снижают свою работоспособность. Учитель должен уметь организовывать их досуг, включив подвижные игры на переменах, а также дать им возможность подвигаться и на уроке.

Значима для развития личности младшего школьника потребность во внешних впечатлениях. На основе этой потребности развиваются новые потребности, в том числе и познавательные. Потребность во внешних впечатлениях в начале обучения остаётся основной движущей силой развития. В связи с развитием познавательной потребности возникают разнообразные мотивы учения.

Под влиянием новой ведущей деятельности у младших школьников формируется более устойчивая структура мотивов, в которой мотивы учебной деятельности становятся ведущими. Одни из них возникают в процессе обучения и связаны с содержанием и формами учебной деятельности, другие лежат за пределами учебного процесса. Последние делятся на широкие социальные мотивы.

Среди них главное место занимает мотив получения высоких отметок. Высокие отметки для ученика — источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Когда ребёнок успешно учится, его хвалят учитель и родители, его ставят в пример, отметки и оценки обеспечивают соответствующий статус.

Другие широкие социальные мотивы учения — долг, ответственность, необходимость получить образование. Но абстрактное понятие долга или далёкая перспектива продолжить образование непосредственно побуждают к учебной работе не могут. Отметка — реально действующий мотив; чтобы получить высокую отметку или похвалу, ребёнок готов старательно выполнить все задание.

Тем не менее, социальные мотивы учения важны для личностного развития школьника, и у детей, хорошо успевающих, они достаточно представлены в мотивационных системах. Мотивация неуспевающих школьников отличается от мотивации их благополучных сверстников. При наличии сильного мотива получения отметки круг социальных мотивов учения сужен, что обедняет мотивацию.

Следует подчеркнуть значимость интереса к процессу познания. Проявление такого интереса означает познавательную активность без специальных стимулов. Для детей с ярко выраженным интересом к познанию этот процесс доставляет большое удовольствие.

Развитая познавательная мотивация, обеспечивающая интерес к изучению какого-либо учебного предмета в начальных классах встречается

редко. Большинству младших школьников присущи познавательные интересы не слишком высокого уровня.

Глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета обычно сочетается с ранним развитием специальных способностей. Таких детей — единицы. Но хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе сложные учебные предметы. Они ситуативно, на разных уроках дают всплески интереса, подъёмы интеллектуальной активности.

Если ребёнок в процессе обучения начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, — значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности. К сожалению, даже среди успевающих учеников мало детей, имеющих учебно-познавательные мотивы.

Многие отстающие в учении школьники проявляют интерес чаще всего к наиболее лёгким, неосновным дисциплинам, скажем, к физкультуре или пению. Трудные, малопонятные учебные предметы, связанные с низкими оценками редко вызывают познавательный интерес. Но и эти интересы менее содержательны, чем у успевающих детей. Неуспевающие ученики ориентируются на процесс выполнения отдельных действий и на протяжении обучения в начальной школе сохраняют склонность к облегчённой учебной работе, механическому копированию действий учителя, следованию указаниям.

На уроках их привлекает процесс выписывания слов, переписывание с книги, а не содержание упражнений, правил или примеров. Интерес к содержанию предмета обычно связан с новизной материала, сменой конкретных видов работы, наглядной стороной обучения и игровыми элементами.

Младший школьный возраст можно рассматривать как период возникновения и закрепления важной личностной характеристики ребёнка, которая, становясь достаточно устойчивой, определяет его успехи в различных видах деятельности. Складываются предпосылки для оформления мотивации достижения, которая включает два мотива: мотив достижения успехов и мотив избегания неудачи.

Мотивация достижения в начальных классах нередко становится доминирующей. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена. И хотя она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки, всё же ориентирует на качество и результативность действий.

У неуспевающих учеников развивается мотивация избегания неудачи. Дети стараются избежать «двойки» и тех последствий, которые влечёт за собой низкая отметка, — недовольства учителя, санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, и т. д.).

К окончанию начальной школы мотивация избегания неуспеха приобретает значительную силу. Она сопровождается тревожностью, страхом в оценочных ситуациях и придаёт учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску. Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относится к учению из-за того, что у них преобладает этот мотив.

Если взрослые люди, обладающие достаточно большим авторитетом для детей, мало поощряют их за успехи и больше наказывают за неудачи, то формируется и закрепляется мотив избегания неудачи, который не является стимулом к достижению успехов. Если, напротив, внимание со стороны взрослого и большая часть действий ребёнка приходится на успехи, то складывается мотив достижения успехов.

Мотивация достижения успеха, наряду с познавательными интересами — наиболее ценный мотив, её следует отличать от престижной мотивации.

Престижная мотивация, менее распространённая, характерна для детей с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. Она побуждает ученика учиться лучше одноклассников, выделиться среди них, быть первым. Если престижной мотивации соответствуют достаточно развитые способности, она становится мощным двигателем развития отличника, который будет на пределе своей работоспособности и трудолюбия добиваться наилучших учебных результатов.

Если же престижная мотивация сочетается со средними способностями, глубокая неуверенность в себе, обычно не осознаваемая ребёнком, наряду с завышенным уровнем притязаний приводят к аффективным реакциям в ситуациях неуспеха.

К третьему классу у неуспевающих детей возникает и особая компенсаторная мотивация. Это побочные по отношению к учебной деятельности мотивы, позволяющие утвердиться в другой области — в занятиях спортом, музыкой, рисованием, в заботах о младших членах семьи и т. п. Когда потребность в самоутверждении удовлетворяется в какой-то сфере деятельности, низкая успеваемость не становится источником тяжёлых переживаний ребёнка.

В младшем школьном возрасте развиваются и мотивы поведения, которые также начинают характеризовать личность ученика. Одним из нравственных мотивов поведения младшего школьника являются идеалы. Выявлено, что идеалы имеют ряд особенностей. Во-первых, они носят конкретный характер. Идеалами становятся главным образом героические личности, о которых ребёнок слышал, читал. Идеалы младшего школьника неустойчивы, быстро меняются под влиянием новых, ярких впечатлений. Ещё одна особенность, характерная для его идеалов, проявляется в том, что он может поставить перед собой цель подражать героям, но, как правило, подражает лишь внешней стороне их поступков. Даже правильно проанализировав содержание поступка, младший школьник не всегда соотносит его со своим поведением.

Итак, разнообразные мотивы учения, причины, их вызывающие, и, соответственно, постоянная работа учителя по развитию положительных, социально значимых мотивов учения — первостепенный фактор в развитии личности младшего школьника.

Личность младшего школьника проявляется и формируется в общении. Потребность общения удовлетворяется в ведущей учебной деятельности, которая, являясь индивидуальной, на первом этапе обучения затрудняет образование коллективных взаимоотношений [124].

Список рекомендуемых источников

1. *Божович, Л. И.* Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
2. *Кайл, Р.* Детская психология: тайны психики ребёнка / Р. Кайл. — 3-е междунар. изд. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК; СПб. : Нева; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002.
3. *Коломинский, Я. Л.* Психологические закономерности когнитивно-личностного развития ребёнка в процессе социализации / Я. Л. Коломинский, Е. И. Комкова // Вестн БДПУ. Сер. 1, Педагогика. Психология. Филология. — 2012. — № 2. — С. 30—35.
4. *Коломинский, Я. Л.* Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. — Минск : Вышэйшая школа, 2009. — 336 с.
5. *Лысюк, Л. Г.* Психология развития: младший школьник : учеб.-метод. пособие для студентов психологических и пед. специальностей ун-та / Л. Г. Лысюк. — Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2010. — 103 с.
6. *Мамонова, Е. Б.* Изучение особенностей развития личностной саморегуляции младших школьников / Е. Б. Мамонова // Начальная школа : ежемесячный науч.-метод. журн. — 2011. — № 1. — С. 34—41.
7. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М. : Педагогика, 1988. — 137 с.
8. *Пиаже, Ж.* Психология ребёнка / Ж. Пиаже, Б. Инхельдер. — СПб. : Питер, 2003. — 160 с.
9. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 656 с.
10. *Семенова, Т. С.* Гендерные различия детей в психологической готовности к школе и успеваемости в начале обучения / Т. С. Семенова // Психология обучения. — 2014. — № 6. — С. 91—102.
11. *Смирнова, Е. О.* Детская психология / Е. О. Смирнова. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 366 с.
12. *Шэффер, Д.* Дети и подростки: психология развития / Дэвид Шэффер; науч. ред. пер. на рус. яз. А. С. Батуев. — СПб. : Питер, 2003. — 973 с.
13. *Эльконин, Д. Б.* Детская психология / Д. Б. Эльконин. — М. : Академия, 2007. — 384 с.

Тема 2.8 Психосоциальное развитие в подростковом возрасте

Цель: формировать представления о роли и специфике подросткового периода в психическом развитии человека, подходы к его исследованию в современной психологии.

2.8.1 Л. С. Выготский о трёх линиях созревания

Подростковый возраст обычно характеризуют как переломный, переходный, критический, но чаще как возраст полового созревания.

Л. С. Выготский различал три точки созревания: органического, полового и социального [125].

У современного ребёнка мы наблюдаем сначала половое созревание, затем органическое и спустя некоторое время — социальное. Это расхождение и обусловило возникновение подросткового возраста.

По отношению к подросткам, их психическому развитию и судьбе, помимо социальной ситуации, существенное значение имеют особенности исторического времени, в котором проходит их жизнь.

Согласно взглядам Л. С. Выготского, подростковый возраст — это самый неустойчивый и изменчивый период, который отсутствует у дикарей и при неблагоприятных условиях «имеет тенденцию несколько сокращаться, составляя часто едва приметную полоску между окончанием полового созревания и наступлением окончательной зрелости».

Черты отрочества и юности скомканы и бедны у детей из пролетарской среды, а полное и развёрнутое протекание этого периода можно наблюдать только у детей образованных слоёв.

Круг вопросов, имеющих непосредственное отношение к этому возрасту: его симптоматика, стабильное и исторически изменчивое в психологии подростка, феномены и их интерпретация в разных научных концепциях, подход к проблеме в русле культурно-исторической теории Л. С. Выготского.

2.8.2 Подходы в изучении подростково-юношеского возраста

Существует множество исследований, гипотез и теорий подросткового возраста [126].

В соответствии с теорией рекапитуляции, Ст. Холл считал, что подростковая стадия в развитии личности соответствует эпохе романтизма в истории человечества. Ст. Холл описал амбивалентность и парадоксальность характера подростка, выделив ряд противоречий, присущих этому возрасту: у подростков чрезмерная активность может привести к изнурению, безумная весёлость сменяется унынием, уверенность в себе переходит в застенчивость и трусость, эгоизм чередуется с альтруистичностью, высокие нравственные стремления сменяются низкими побуждениями, страсть к общению сменяется замкнутостью, тонкая чувствительность переходит в апатию, живая любознательность — в умственное равнодушие, страсть к чтению — в пренебрежение к нему, стремление к реформаторству в любовь к рутине, увлечение наблюдениями — в бесконечные рассуждения.

Ст. Холл назвал этот период периодом «бури и натиска». Содержание периода Ст. Холл описывает как кризис самосознания, преодолев который человек приобретает «чувство индивидуальности».

Представления Ст. Холла о переходности данного периода развития, о кризисных, негативных аспектах этого возраста и сегодня составляют ядро психологии подросткового возраста.

Немецкий философ и психолог Э. Шпрангер рассматривал подростковый возраст внутри юношеского. Первая фаза этого возраста — подростковая — характеризуется кризисом, содержанием которого является освобождение от детской зависимости. По Э. Шпрангеру, это — возраст вступления в культуру.

Э. Шпрангер описал три типа развития отрочества (разные формы протекания кризиса).

Первый тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, когда отрочество переживается как второе рождение, в итоге которого возникает новое «Я».

Второй тип развития — плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьёзных сдвигов в собственной личности.

Третий тип представляет собой такой процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для людей с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины.

Главные новообразования этого возраста, по Э. Шпрангеру: открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Э. Шпрангер положил начало систематическому исследованию самосознания, ценностных ориентации, мировоззрения подростков.

Поиск биологического смысла пубертатного периода представлен в работах Ш. Бюлер. Подростковый возраст определяется ею на основе понятия пубертатности. Пубертатный период — это период созревания, стадия, в которой человек становится половозрелым, хотя после этого физический рост у человека продолжается ещё некоторое время. Фаза пубертатности, созревания, обнаруживается у человека в особых психических явлениях, которые Ш. Бюлер называет психической пубертатностью, которая появляется ещё до физического созревания в качестве его предвестника и продолжается долгое время после него.

Психическая пубертатность, по Ш. Бюлер, связана с вызреванием биологической потребности в дополнении. Именно в этом явлении лежат корни переживаний, характерных для подростков. Внешнее и внутреннее возбуждение, которым сопровождается созревание, должно сделать человека ищущим, неудовлетворённым в своей замкнутости. Ш. Бюлер отличает психическую пубертатность от телесной. По её мнению, с ростом культуры происходит удлинение периода психической пубертатности, что и является причиной многих трудностей, связанных с этим периодом жизни.

Позитивный период приходит постепенно и начинается с того, что перед подростком открываются новые источники радости, к которым он до этого времени не был восприимчив. На первое место Ш. Бюлер ставит переживание прекрасного. При благоприятных условиях источниками радости служат искусство и наука, любовь (теперь уже сознательно направленная на дополняющее «Ты»).

Исследование Г. Гецер содержит данные, связанные с переходом от негативной фазы пубертатного периода к позитивной.

Первым признаком завершения негативной фазы Г. Гецер считает повышение продуктивности.

У большинства девочек обнаруживались попытки к литературному письму, наступает стадия мечтательности, которая находится во временном промежутке от 13 до 16 лет.

Во время негативной фазы у мальчиков возникает «тоска по другу», но она ещё пассивна. К концу негативной фазы подросток активно ищет друга и находит его (субъективно), хотя впоследствии их дружеские отношения могут и не сохраниться. Потребность в друге и нахождение его есть ещё одна черта, характеризующая момент перехода от негативной стадии к позитивной.

В. Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов формирования личности. Решающую роль играет то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая. В. Штерн попытался изменить старую поговорку («Скажи мне, кто твои друзья, и я скажу тебе, кто ты»), придав ей другое значение: «Скажи мне, что для тебя ценно, ... и я скажу тебе, кто ты».

Переживаемые ценности обуславливают тип личности.

В. Штерн описал шесть таких типов: теоретический — все стремления направлены на объективное познание действительности; эстетический — объективное познание чуждо, личность стремится постигнуть единичный случай и «исчерпать его без остатка со всеми его индивидуальными особенностями»; экономический — жизнью управляет идея пользы, стремление «с наименьшей затратой силы достигнуть наибольшего результата»; социальный — «смысл жизни составляет любовь, общение и жизнь для других людей»; политический — характерно стремление к власти, господству и влиянию; религиозный — соотносит «всякое единичное явление с общим смыслом жизни и мира».

По В. Штерну, переходный возраст характеризует не только особая направленность мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особый образ действий. В. Штерн описывает его как промежуточный между детской игрой и серьёзной ответственной деятельностью взрослого и подбирает для него новое понятие — «серьёзная игра».

О «серьёзной игре» можно говорить, когда имеется объективная серьёзность, которой ещё не соответствует объективно серьёзное содержание деятельности. Таким образом, подросток учится «умерять свои цели, закалять свои силы, устанавливать отношение к различным видам интересов, которые в нём бродят и в которых он должен разобраться».

Согласно взглядам В. Штерна, человек остаётся молодым до тех пор, пока он к чему-то стремится. В качестве наследия каждый человек должен перенести в период зрелости стремления и искания.

Во второй половине XX в. исследователи углубили понимание роли среды в развитии подростка. Так, Э. Эриксон, считавший подростковый возраст самым важным и наиболее трудным периодом человеческой жизни, подчёркивал, что психологическая напряжённость, которая сопутствует формированию целостности личности, зависит не только от физиологического созревания, личной биографии, но и от духовной атмосферы общества.

В концепции Ж. Пиаже, в возрасте от 11—12 лет и до 14—15 лет осуществляется последняя фундаментальная децентрация — ребёнок освобождается от конкретной привязанности к данным в поле восприятия объектам и начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить.

В этом возрасте, согласно Ж. Пиаже, строится программа жизни. Для создания которой необходимо развитие гипотетико-дедуктивного (формального) мышления. Подросток приписывает себе существенную роль в спасении человечества и организует свой план жизни в зависимости от подобной цели. С такими планами и программами подростки вступают в общество взрослых, желая преобразовать его. Испытывая препятствия со стороны общества и оставаясь зависимыми от него, подростки постепенно социализируются. И только профессиональная работа способствует полному преодолению кризиса адаптации и указывает на окончательный переход к взрослому состоянию.

Новые тенденции в изучении отрочества (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович).

Л. С. Выготский подробно рассматривал проблему интересов в переходном возрасте, называя её «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». Он писал, что все психологические функции человека на каждой ступени развития, действуют в определённой системе, направляемые конкретными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами.

В подростковом возрасте имеет место период разрушения и отмирания старых интересов, и период созревания новой основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы.

Л. С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростков, которые он назвал доминантами [127]. Это «эгоцентрическая доминанта» (интерес подростка к собственной личности); «доминанта дали» (установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние); «доминанта усилия» (тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях); «доминанта романтики» (стремление к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму).

Л. С. Выготский, особое внимание обращал на развитие мышления в подростковом возрасте. Главное — овладение подростком процессом образования понятий, который ведёт к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. Согласно Л. С. Выготскому, существенные изменения происходят и в развитии воображения. Под влиянием абстрактного мышления воображение «уходит в сферу фантазии». Говоря о фантазии подростка, Л. С. Выготский отмечал, что «она обращается у него в интимную сферу, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления».

Л. С. Выготский отмечал также ещё два новообразования возраста. Это развитие рефлексии и на её основе самосознания.

В концепции Д. Б. Эльконина подростковый возраст, как всякий новый период, связан с новообразованиями, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность производит «поворот» к направленности на самого себя. К концу младшего школьного возраста у ребёнка возникают новые возможности, но он ещё не знает, что он собой представляет. Решение вопроса «Что я такое?» может быть найдено только путём столкновения с действительностью.

Особенности развития подростка в этом возрасте проявляются в следующих симптомах:

- вновь возникают трудности в отношениях со взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для ребёнка происходит теперь вне школы;

- детские компании (поиски друга, поиски того, кто может тебя понять);
- ребёнок начинает вести дневники, в которых подросток «находит исключительно свободное убежище, где никто и ничто его не стесняет. Предоставленный самому себе, он свободно и выражает свои внутренние, интимные переживания, волнующие мысли, сомнения и наблюдения».

Многие авторы сводили эти симптомы к началу полового созревания. Однако, как подчёркивает Д. Б. Эльконин [128], самоизменение возникает и начинает осознаваться сначала психологически и лишь подкрепляется физическими изменениями. Это делает поворот на себя ещё более интимным.

Сравнивая себя со взрослым, подросток приходит к заключению, что между ним и взрослым разницы нет. Он начинает требовать от окружающих, чтобы его больше не считали маленьким, он осознаёт, что также обладает правами. Центральное новообразование этого возраста возникновение представления о себе как «не о ребёнке»; подросток стремится быть и считаться взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям, но у него ещё нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими.

Виды взрослости выделены и изучены Т. В. Драгуновой [129].

Подражание внешним признакам взрослости — курение, игра в карты, употребление вина, лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и причёске, косметика, украшения, кокетство, способы отдыха, развлечений, ухода за собой. Это самые лёгкие способы достижения взрослости и самые опасные.

Подражание особому стилю весёлой, лёгкой жизни социологи и юристы называют «низкой культурой досуга», при этом познавательные интересы утрачиваются и складывается специфическая установка весело провести время с соответствующими ей жизненными ценностями.

Равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины» (сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т. п.). Средством часто становятся занятия спортом.

Социальная зрелость. Возникает в условиях сотрудничества ребёнка и взрослого в разных видах деятельности, где подросток занимает место помощника. Обычно в семьях, переживающих трудности, фактически подросток занимает положение взрослого. Забота о близких, благополучие их принимает характер жизненной ценности. Многие мальчики стремятся овладеть разными взрослыми умениями (слесарничать, столярничать, фотографировать и т. п.), а девочки — готовить, шить, вязать. Начало подросткового возраста — очень благоприятное время для этого. Поэтому психологи подчёркивают, что необходимо включать подростков на правах помощника в соответствующие занятия взрослых.

Интеллектуальная зрелость. Выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы (кружки музея и т. п.). Значительный объём знаний у подростков — результат самостоятельной работы. Учение приобретает личный смысл и превращается в самообразование.

Стремление быть взрослым вызывает сопротивление со стороны действительности. Места в системе отношений с взрослыми ребёнок ещё занять не может, и он находит его в детском сообществе.

Для подросткового возраста характерно господство детской общины над взрослым. Здесь складывается новая социальная ситуация развития. Общение со своими сверстниками — ведущий тип деятельности. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, морали, здесь устанавливаются отношения равенства и уважения. Если подросток в школе не может найти системы удовлетворяющего его общения, он часто «уходит» из школы, разумеется, чаще психологически.

Интересно складывается система отношений с учителем: место, которое ребёнок занимает внутри коллектива, становится важнее оценки учителя.

Л. И. Божович считала, что расхождение между возникшими потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность их реализации, характерно для каждого возрастного кризиса. Но какой бы ни была жизнь подростка, он всё равно всем существом своим направлен в будущее, хотя «это будущее представляется ему ещё очень туманно».

В переходный период происходят преобразования в самых различных сферах психики. Кардинальные изменения касаются мотивации. На первый план выступают мотивы, связанные с формирующимся мировоззрением, с планами будущей жизни. Структура мотивов характеризуется иерархической системой. Они действуют теперь не непосредственно, а возникают «на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения». Именно в мотивационной сфере, как считала Л. И. Божович [130], находится главное новообразование переходного возраста.

С мотивационной сферой тесно связано нравственное развитие школьника, которое существенным образом изменяется именно в переходном возрасте. Усвоение ребёнком нравственного образца происходит, когда он совершает реальные нравственные поступки в значимых для него ситуациях. Но усвоение этого нравственного образца не всегда проходит гладко. Совершая различные поступки, подросток больше поглощён частным содержанием своих действий.

Одновременно формируется нравственное мировоззрение, которое представляет собой систему убеждений, что приводит к качественным сдвигам во всей системе потребностей и стремлений.

Под влиянием развивающегося мировоззрения происходит иерархизация в системе побуждений, в которой ведущее место начинают занимать нравственные мотивы. Установление такой иерархии приводит к стабилизации качеств личности, определяя её направленность.

Ещё одно новообразование, возникающее в конце переходного периода, Л. И. Божович называла «самоопределением». Оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно значимой позиции. Возникает в конце учёбы в школе, когда человек стоит перед необходимостью решать проблему будущего. Отличается от простого прогнозирования будущей жизни, от мечтаний. Оно основывается на устойчиво сложившихся интересах и стремлениях, предполагает учёт своих возможностей и внешних обстоятельств.

В конце периода самоопределение характеризуется не только пониманием самого себя — своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни.

Подростковый период знаменует собой переход к взрослости, и особенности его протекания накладывают отпечаток на всю последующую жизнь.

2.8.3 Развитие деятельности в подростковом возрасте

Ведущей деятельностью в этот период становится интимно-личностное общение. Появляются подростковая дружба и объединение в неформальные группы. Возникают и яркие, но обычно сменяющие друг друга увлечения.

Личностная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки: подростки стремятся во всём походить на сверстников и пытаются

выделиться в группе, хотя заслужить уважение и бравируют недостатками, требуют верности и меняют друзей. Благодаря интенсивному интеллектуальному развитию появляется склонность к самоанализу; впервые становится возможным самовоспитание. У подростка складываются разнообразные образы «Я», первоначально изменчивые, подверженные внешним влияниям. К концу периода они интегрируются в единое целое, образуя на границе ранней юности «Я-концепцию», которую можно считать центральным новообразованием всего периода [131].

Особенности учебной деятельности:

- сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала;
- новообразования младшего школьного возраста — произвольность, рефлексия, мышление в понятиях (в соответствующих возрасту формах);
- качественно иной, более «взрослый» тип взаимоотношений с учителями и одноклассниками.

В учебной деятельности подростка имеются трудности и противоречия, но есть и свои преимущества, на которые может и должен опираться педагог. Последние заключаются в избирательной готовности, в повышении восприимчивости (сензитивности) к тем или иным сторонам обучения. Большое достоинство подростка — его готовность ко всем видам учебной деятельности, которые делают его взрослым в собственных глазах. Также его привлекают самостоятельные формы организации занятий на уроке, сложный учебный материал, возможность самому строить свою познавательную деятельность за пределами школы.

Нередко у подростков снижается и общий интерес к учению, к школе, происходит внутренний отход от неё (А. Н. Леонтьев) [132]. Школа перестаёт быть для ученика центром его духовной жизни. Основная причина «отхода от школы» заключается в несформированности у детей учебной деятельности, что не даёт возможности удовлетворить актуальную потребность возраста — потребность в самоутверждении. Сформированной учебной деятельностью считается такая деятельность учащихся, когда они, побуждаясь прямыми мотивами самого учения, могут самостоятельно определять учебные задачи, выбирать рациональные приёмы и способы их решения, контролировать и оценивать свою работу.

Одним из резервов повышения эффективности обучения подростков является целенаправленное формирование мотивов учения. Формирование мотивов учения непосредственно связано с удовлетворением доминирующих потребностей возраста. Одна из таких потребностей подростка — познавательная. При её удовлетворении у него формируются устойчивые познавательные интересы, которые определяют его положительные отношения к учебным предметам. Подростков привлекает возможность расширить,

обогащать свои знания, проникнуть в сущность изучаемых явлений, установить причинно-следственные связи.

Они испытывают эмоциональное удовлетворение от исследовательской деятельности. Неудовлетворение познавательной потребности и познавательных интересов вызывает у подростков не только состояние скуки, апатии, безразличия, но порой и резко отрицательное отношение к «неинтересным» предметам. При этом для них в равной степени имеет значение как содержание, так и процесс, способы, приёмы овладения знаниями.

Наряду с познавательными интересами первостепенное значение при положительном отношении подростков к учению имеет понимание значимости знаний. Для них очень важно осознать, осмыслить жизненное значение знаний, и прежде всего их значение для развития личности. Это связано с усилением роста самосознания современного подростка. Многие предметы ему нравятся потому, что они отвечают его потребностям не только много знать, но и уметь, быть культурным, всесторонне развитым человеком. Убеждения и интересы создают у них повышенный эмоциональный тонус и определяют их активное отношение к учению. Если же подросток не видит жизненного значения знаний, то у него могут сформироваться негативные убеждения и отрицательное отношение к существующим учебным предметам [133].

Существенное значение при отрицательном отношении подростков к учению имеет осознание и переживание ими неудач в овладении теми или иными учебными предметами. Неудача, как правило, вызывает у них бурные отрицательные эмоции и нежелание выполнять трудное учебное задание. И если неудача повторится, то у подростков закрепляется отрицательное отношение к предмету. Наоборот, благоприятной ситуацией учения для них является успех, который обеспечивает им эмоциональное благополучие. Страх перед неудачей, боязнь поражения порой приводят их к поиску благовидных причин, чтобы не пойти в школу или уйти с урока.

Эмоциональное благополучие подростка во многом зависит от оценки учебной деятельности взрослыми. Оценка для него имеет различный смысл. В одних случаях она даёт возможность подростку выполнить свой долг, занять достойное место среди товарищей, в других — заслужить уважение учителя и родителей. Нередко же смысл оценки для него выступает в стремлении добиться успеха в учебном процессе и тем самым получить уверенность в своих умственных способностях и возможностях. Это связано с такой доминирующей потребностью возраста, как потребность осознать, оценить себя как личность, свои сильные и слабые стороны. И в этом плане наибольшее значение имеет не только оценка деятельности учащегося и его умственных возможностей со стороны других, но и самооценка. Как показывают исследования, именно в подростковом возрасте доминирующую

роль начинает играть самооценка. Для эмоционального благополучия подростка очень важно, чтобы оценка и самооценка совпадали. Только при этом условии они могут выступать как мотивы, действующие в одном направлении и усиливающие друг друга. В противном случае возникает внутренний, а иногда и внешний конфликт. Учителю надо знать не только мотивы учения, но и условия их формирования [134].

Отношение подростков к учению обусловлено, прежде всего, качеством работы учителя и его отношением к детям. Многие учащиеся при ответах на вопрос: «При каких условиях учились бы в полную меру своих способностей?» — указывали на умение учителя заинтересовать своим предметом, на его уважение к ним. Многие при ответах отмечали: «Если бы учитель обращался с нами, как с хорошими друзьями, заинтересовал нас, если бы ученики не боялись плохо ответить, то они учились бы в полную меру своих способностей». При этом подростки считают, что многое зависит от них самих, и прежде всего от их настойчивости. Но настойчивость, по их мнению, легче проявляется тогда, «когда учитель хотя и требовательный, но добрый», когда он «справедливый и чуткий».

У старшеклассников, по сравнению с подростками, интерес к учению повышается. Это связано с тем, что складывается новая мотивационная структура учения. Ведущее место занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся действенными. Высокое место в мотивационной структуре занимают такие широкие социальные мотивы, как стремление стать полноценным членом общества, приносить пользу людям, Родине, убежденность в практической значимости науки для общества. Сохраняют свою силу и мотивы, лежащие в самой деятельности, интерес к содержанию и процессу учения. Наряду с интересом к фактам, что характерно и для подросткового возраста, у старшего школьника проявляется интерес к теоретическим проблемам, методам научного исследования, самостоятельной поисковой деятельности по решению сложных, в том числе в настоящее время и коммерческих, задач. Такая познавательная мотивация может распространяться на все предметы, на цикл каких-либо предметов или на отдельный предмет. Избирательность познавательных интересов старшеклассников очень часто связана с жизненными планами, профессиональными намерениями, которые, в свою очередь, способствуют формированию учебных интересов, изменяют отношение к учебной деятельности. Итак, для мотивационной сферы старшеклассника характерно сочетание и взаимопроникновение широких социальных и познавательных мотивов, заключенных в самом учебном процессе. В старшем школьном возрасте на первый план выдвигается произвольная мотивация, т. е. всё чаще ученик руководствуется сознательно поставленной целью, своими

намерениями. Старшеклассники лучше осознают своё отношение к учению, причины, побуждающие их учиться. В связи с высоким уровнем самокритичности они, анализируя условия, мешающие учиться, указывают на проявление у них таких отрицательных черт характера, как безволие, неусидчивость, неумение организовать своё время и самоконтроль, настроение.

Отношение к школе в целом характеризуется большей сознательностью и одновременным «вырастанием» из школы. Учёба, приобретение знаний становятся прежде всего средством подготовки к будущей деятельности, но это не всегда так и далеко не у всех.

Внутренняя позиция старшеклассника по отношению к школе формируется из целой системы отношений — к школе, процессу обучения и знаниям, учителям, одноклассникам.

Качественное своеобразие познавательной деятельности подростков и старшеклассников заключается в следующем. Если подросток хочет знать, что собой представляет то или иное явление, то старшие школьники стремятся разобраться в разных точках зрения на этот вопрос и составить собственное мнение. Они всегда хотят установить истину. Им становится скучно, если нет интересных задач «для ума». Дать старшекласснику такие задачи — вот вопрос, который должен волновать учителя.

Если подростка больше интересуют конкретные сведения, то старших школьников сам ход анализа, способы доказательства привлекают не меньше, чем конкретные сведения. Многим из них нравится, когда преподаватель заставляет их выбирать между различными точками зрения, требует обоснования тех или иных утверждений; они с готовностью, даже с радостью, вступают в спор и упорно защищают свою позицию.

Вот что пишет старшеклассница: «Да, всё-таки главное, что пришло ко мне с возрастом, — желание спорить. Но это не желчная, злобная сварливость, это иное, хорошее, если хотите знать, звонкое и жизнерадостное чувство — спорить. Ведь я познаю мир. Это какая-то дотошность, желание до всего докопаться самой. Мне хочется спорить не только с людьми, но и с книгами, с природой. Долой примирение, долой равнодушие! Спор лучше! Ну как не поспорить с учебником, утверждающим, что любовь у Павла Петровича Кирсанова «унизительна, лжива и бесплодна»? Неправда! Это настоящая любовь. Я спорила с учебником, спорила с учительницей, спорила с классом, и в конце концов все согласились со мной. Надо понимать и таких однолюб, как П. П. Это тоже настоящее».

В дискуссиях старших школьников с лёгкостью возникают далёкие сопоставления, смелые обобщения, рождаются оригинальные идеи. Возможно, это объясняется отсутствием готовых штампов, новизной такого рода умственной работы. Наиболее часто излюбленное содержание споров и душевных бесед старшеклассников — это этические, нравственные

проблемы. Они не просто влюбляются или дружат, но и обязательно хотят знать, что такое дружба, что такое любовь.

Дискуссия — не только средство познания, но и средство самовыражения, условие формирования убеждений. Самостоятельность мысли, взглядов формируется в процессе аргументации своей точки зрения. Дискуссия не исключает роли хорошего объяснения учителя — объяснения, которое заставляет думать. Из характеристики познавательной деятельности старших школьников видно, что они готовы к тому, чтобы проникать в сущность явлений, раскрывать причины, делать выводы. Это — проявление исследовательского отношения к предмету. Процесс их обучения должен всё время рассматриваться с точки зрения того, насколько ученик готов к самообразованию. Если в младших классах стояла задача «учить учиться», то в подростковом возрасте начинается обучение «технике» самообразования, а в старших классах установка на то, чтобы «учить учиться самостоятельно», формировать рациональные приёмы работы с учебным материалом (конспектирование, пользование справочными материалами, работа с книгой, написание реферата, тезисов). Очень важно учить старшеклассников планировать свою работу, выбирать индивидуальный оптимальный режим дня, рационально использовать своё время, с учётом общей установки на коммерциализацию жизни и деятельности в условиях частной собственности и рыночных отношений [135].

2.8.4 Общение со взрослыми и сверстниками. Мотивация общения. Развитие социального поведения

Подростковый возраст — трудный период полового созревания и психологического взросления.

В самосознании происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости — ощущение себя взрослым человеком, центральное новообразование младшего подросткового возраста. Возникает страстное желание если не быть, то хотя бы казаться и считаться взрослым.

Отстаивая свои новые права, подросток ограждает многие сферы своей жизни от контроля родителей и часто идёт на конфликты с ними. Кроме стремления к эмансипации, подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками. Появляются подростковая дружба и объединение в неформальные группы. Возникают и яркие, но обычно сменяющиеся друг друга увлечения.

Личностная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки: подростки стремятся во всём походить на сверстников и пытаются выделиться в группе, хотя заслужить уважение и бравируют недостатками, требуют верности и меняют друзей. Благодаря интенсивному

интеллектуальному развитию появляется склонность к самоанализу; впервые становится возможным самовоспитание. У подростка складываются разнообразные образы «Я», первоначально изменчивые, подверженные внешним влияниям. К концу периода они интегрируются в единое целое, образуя на границе ранней юности «Я-концепцию», которую можно считать центральным новообразованием всего периода.

В подростковом возрасте у детей складываются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений: со взрослыми, со сверстниками. Обе они продолжают формироваться в средних классах школы. Выполняя социализирующую роль, эти две системы нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам.

Отношения со сверстниками обычно управляются нормами равноправия, в то время как отношения с родителями и учителями остаются неравноправными. Поскольку общение с товарищами способствует удовлетворению актуальных интересов и потребностей подростков, он отходит от школы и от семьи, начинает больше времени проводить со сверстниками.

Общение со сверстниками. Ведущей деятельностью в этот период становится интимно-личностное общение. Подростковая дружба — сложное, часто противоречивое явление. Подросток стремится иметь близкого друга и лихорадочно меняет друзей. Он ищет в друге сходства, понимания и принятия собственных переживаний и установок. Друг, умеющий выслушать и посочувствовать (для этого нужно иметь сходные проблемы или взгляды), становится своеобразным психотерапевтом.

В этот возрастной период детей так тянет друг к другу, их общение настолько интенсивно, что говорят о типично подростковой «реакции группирования».

Для подростка важно иметь референтную группу, ценности которой он принимает, на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется. Нередко подросток чувствует себя одиноким рядом со сверстниками в компании. Не всех подростков принимают в группы, часть из них оказывается изолированной. Это обычно неуверенные в себе, замкнутые, нервные дети и дети, излишне агрессивные, заносчивые, требующие к себе особого внимания, равнодушные к общим делам и успехам группы.

При неудовлетворенности внутригрупповыми отношениями он ищет себе другую группу, более соответствующую его запросам. Подросток может входить одновременно в несколько групп, в одну из групп класса, в компанию двора и группу, сложившуюся на занятиях в спорткомплексе. Иногда значительное влияние на личность оказывают подростковые группы, образующиеся в летних лагерях.

Отношения со взрослыми. Ещё одна значимая сфера отношений подростков — отношения со взрослыми, прежде всего, с родителями. Влияние родителей уже ограничено — им не охватываются все сферы жизни ребёнка.

Подростковые конфликты. Конфликты между подростками и взрослыми возникают, в частности, по причине расхождения их мнений о правах и обязанностях детей и родителей, взрослых и детей, из-за родительского контроля за поведением, учебной подростка, его выбором друзей и т. д.

Подросток требует расширения своих прав, а не только обязанностей. Как реакция на недопонимание со стороны взрослого человека у подростка нередко возникают разные виды протеста.

Если взрослый осознаёт причину протеста со стороны подростка, то он берёт на себя инициативу в перестройке взаимоотношений, и эта перестройка осуществляется бесконфликтно. В противном случае возникает серьёзный внешний и внутренний конфликт, кризис подросткового возраста, в который обычно в равной степени оказываются вовлечёнными и подросток, и взрослый.

Важное условие предупреждения и преодоления конфликта, если он уже возник, — переход взрослого на новый стиль общения с подростком, изменение отношения к нему как к неразумному дитя на отношение к подростку как ко взрослому. Это, в частности, означает максимально полную передачу подростку ответственности за свои поступки и предоставление ему свободы для действий.

Стили семейного воспитания. Остановимся на наиболее распространённых стилях семейного воспитания, определяющих особенности отношений подростка с родителями и личностное развитие.

Демократичные родители ценят в поведении подростка и самостоятельность, и дисциплинированность. Они предоставляют ему право быть самостоятельным в каких-то областях своей жизни; не ущемляя его прав, требуют выполнения обязанностей. Контроль, основанный на разумной заботе не слишком раздражает подростка; он прислушивается к объяснениям, почему не следует делать одного и стоит сделать другое. Формирование взрослости при таких отношениях проходит без особых переживаний и конфликтов.

Авторитарные родители требуют от подростка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих запретов. Они жёстко контролируют все сферы жизни, причём могут это делать и не корректно. Дети в таких семьях обычно замыкаются, и их общение с родителями нарушается. Часть подростков идёт на конфликт (мальчик, отставив свои права на самостоятельность, может в отсутствие родителей врезать замок в дверь своей комнаты). Но чаще дети авторитарных родителей приспособляются к стилю семейных отношений и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными и менее нравственно зрелыми, чем их сверстники, пользующиеся большей свободой.

Ситуация осложняется, если высокая требовательность и контроль сочетаются с эмоционально холодным, отвергающим отношением к ребёнку. Такие отношения иногда называют «воспитанием по типу Золушки». Здесь неизбежна полная потеря контакта. Ещё более тяжёлый случай — жестокие родители. Дети из таких семей редко относятся к людям с доверием, испытывают трудности в общении, часто сами жестоки, хотя имеют сильную потребность в любви. Большинство малолетних преступников и юных бродяг, периодически сбегающих из дома, пережили жестокое обращение в семье.

Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля — гипоопека — тоже неблагоприятный вариант. Подросткам позволяется делать всё, их делами никто не интересуется. Такая вседозволенность снимает с родителей ответственность. А подростки, как бы они ни бунтовали, нуждаются в родителях как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения. Что касается неконтролируемого поведения детей, оно становится зависимым от внешних влияний. Возможны наркомания и другие формы социально неприемлемого поведения.

Родительская любовь — необходимое, но недостаточное условие благополучного развития. Гиперопека — излишняя забота о ребёнке, чрезмерный контроль за его жизнью, — приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками. К гиперопеке обычно склонны мамы, одни воспитывающие своих детей и видящие в этом единственный смысл своей жизни.

Трудности возникают при высоких ожиданиях родителей, оправдать которые ребёнок не в состоянии. От ребёнка требуют блестящих успехов в школе или проявления каких-либо талантов; ребёнок как единственный близкий для матери человек должен посвятить ей всё своё свободное время; сын неудачника-отца должен идти его путём и реализовать мечты 20-летней давности. С родителями, имеющими неадекватные ожидания, в подростковом возрасте обычно утрачивается духовная близость. Подросток хочет сам решать, что ему нужно, и бунтует, отвергая чуждые ему требования. Если же при этом ему навязывается повышенная моральная ответственность, может развиваться невроз.

Конфликты возникают при отношении родителей к подростку как к маленькому ребёнку и при непоследовательности требований, когда от него ожидается то детское послушание, то взрослая самостоятельность. Вообще противоречивое воспитание плохо сказывается на семейных отношениях.

Если потребность в полноценном общении со значимыми взрослыми и сверстниками не удовлетворяется, у детей появляются тяжёлые переживания. Эти переживания могут быть смягчены: разрыв с другом или конфликт в классе может быть компенсирован общением с родителями или любимым учителем; отсутствие понимания и эмоционального тепла в семье приводит подростка в группы сверстников, где он находит необходимые ему отношения [136].

Список рекомендуемых источников

1. Арон, И. С. Профессиональное самоопределение подростков с девиантным поведением в особой социальной ситуации развития / И. С. Арон // Психология обучения. — 2013. — № 10. — С. 121—128.
2. Мухина, А. А. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность : хрестоматия / С. Мухина, А. А. Хвостов. — М. : Academia, 1999. — 624 с.
3. Гринь, В. В. Специфика аддиктивного поведения в подростковом возрасте и возможный прогноз развития зависимого расстройства / В. В. Гринь // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. — 2011. — № 4. — С. 73—79.
4. Егорычева, И. Д. Специфика структурно-содержательных характеристик развития современных подростков / И. Д. Егорычева // Мир образования — образование в мире. — 2008. — № 4. — С. 145—157.
5. Коваленко, С. В. Психологические детерминанты развития межличностных отношений в подростковом возрасте / С. В. Коваленко // Психология обучения. — 2007. — № 9. — С. 64—72.
6. Колесов, Д. В. Учителю о психологии и физиологии подростка / Д. В. Колесов. — М. : Просвещение, 1986. — 80 с.
7. Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков: диагностика, профилактика, коррекция : учеб. пособие / В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов. — Минск : Аверсэв, 2004. — 365 с.
8. Павлова, М. К. Взаимосвязи между отдельными сторонами психологического развития в подростковом возрасте / М. К. Павлова // Вопросы психологии : науч. журн. — 2008. — № 3. — С. 46—54.
9. Пятаков, Е. О. Мировоззренческие проблемы подросткового и юношеского возраста / Е. О. Пятаков // Народное образование. — 2011. — № 6. — С. 232—237.
10. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.
11. Скаржевский, А. В. Исследование ценностных ориентаций современных старших подростков / А. В. Скаржевский // Адукацыя і выхаванне : штотмес. навук.-гэарэтычны і інфарм.-метадычны часоп. — 2013. — № 7. — С. 76—82.
12. Соловьева, Н. В. Условия и факторы развития подростка / Н. В. Соловьева // Мир психологии. — 2007. — № 4. — С. 76—83.
13. Суматохин, С. В. Особенности психического и психосексуального развития подростков / С. В. Суматохин // Воспитание школьников. — 2013. — № 4. — С. 17—26.
14. Терещенко, В. В. Теоретико-методологические основы личностного развития и взросления современного подростка / В. В. Терещенко // Психология обучения. — 2013. — № 11. — С. 55—63.
15. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов : пособие для учителей / Г. А. Цукерман; Международная ассоциация "Развивающее обучение". — М.; Рига : Эксперимент, 1997. — 276 с.

Тема 2.9 Психосоциальное развитие в юношеском возрасте

Цель: формировать знания об основных характеристиках и особенностях психосоциального развития в юношеском возрасте.

2.9.1 Психосоциальное развитие в юношеском возрасте

Восхождение к зрелости в онтогенезе осуществляется, по А. В. Петровскому, как «вхождение в общественно—историческое бытие, представленное

в жизни человека его участием в деятельности и общении различных групп, в которых он осваивается и которые он активно осваивает» в эпоху детства (фаза адаптации), отрочества (фаза индивидуализации), юности (фаза интеграции) [137].

Подросток вышел за рамки школьных интересов и, почувствовав себя взрослым, разными способами пытался приобщиться к жизни старших. Но, приобретая большую самостоятельность, он остался всё ещё зависящим от родителей. Остался он и на уровне подростковой субкультуры. Новый возрастной этап — юность. В это время ребёнок оказывается на пороге реальной взрослой жизни.

Можно выделить 3 главных подхода к юношескому возрасту [138].

Биогенетический подход ставит во главу угла процессы биологического созревания и рассматривает другие процессы как производные от созревания. Обычно нижней границе юношеского возраста приписывают 18 лет, когда человек по основным показателям созревания приближается к развитию взрослого человека. Верхняя граница юношеского возраста определяется в таком подходе от начала осуществления репродуктивной функции. Это, как правило, с 23—25 лет.

С. Холл, не разделяя подростковый и юношеский возраст, соотнёс переходный период в целом (от 12—13 до 22—25 лет) с историческим периодом романтизма, «бури и натиска».

В большинстве теорий «чистый» биогенетический подход соединяется с другими положениями. Так, А. Гезелл сопровождает положения о росте и развитии идей культурных влияний. Юношеский возраст он соотносит с периодом от 11 до 21 года. На основе лонгитюдных исследований детей А. Гезелл описывал важные новообразования каждого года жизни. Так, он считал, что в 11 лет начинается перестройка организма и ребёнок становится импульсивным, негативным, ему свойственны частая смена настроений, ссоры со сверстниками, бунт против родителей. В 12 лет турбулентность частично проходит; отношение к миру становится более позитивным, растёт автономия подростка от семьи и одновременно — влияние сверстников. Главные черты этого возраста — разумность, терпимость и юмор; подросток охотно проявляет инициативу, начинает заботиться о внешности и интересоваться представителями противоположного пола. Ведущее свойство 13-летнего подростка — обращение вовнутрь, он становится более интровертированным; склонен к уходу в себя, самокритичен и чувствителен к критике, начинает интересоваться психологией, критически относится к родителям, становится более избирательным в дружбе; соматические сдвиги усиливают колебания настроения. В 14 лет интроверсия сменяется экстраверсией, подросток экспансивен, энергичен, общителен, нарастают его уверенность в себе, а также интерес к другим людям и различиям между ними; он очарован словом «личность», любит обсуждать и сравнивать себя с другими, активно идентифицируется

с героями книг и литературы, узнавая в них собственные черты. Сущность 15-летия, по А. Гезеллу, выражается в нарастании индивидуальных различий.

Новообразования этого возраста — дух независимости, который делает отношения напряжёнными; жажда свободы от внешнего контроля сочетается с развитием самоконтроля и началом сознательного самовоспитания. Всё это повышает ранимость и восприимчивость к вредным влияниям.

В 16 лет, по А. Гезеллу, снова наступает равновесие: жизнерадостность; значительно увеличиваются внутренняя самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, общительность, устремлённость в будущее.

Социогенетический подход акцентирует внимание на социальных факторах развития, процессах социализации. Верхняя и нижняя границы определяются уровнем социализации личности. За основу берутся осознание себя как личности, возникновение ответственности, определённый уровень развития «Я-образа», степень освоения механизмов социализации (с 16 до 27—28 лет).

К. Левин новыми процессами возраста считает расширение жизненного мира личности, круга её общения, групповой принадлежности и типа людей, на которых она ориентируется. Поведение юноши отличается маргинальностью (промежуточностью): он уже не ребёнок, но ещё и не взрослый, что создаёт внутренние противоречия, неопределённость внутренних притязаний, повышенную застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения.

Психогенетический подход связан с анализом собственно психологических процессов, и в нём самом можно выделить 3 разных течения. Концепции, объясняющие поведение в терминах эмоций, влечений и других нерациональных компонентов психики, называют психодинамическими, концепции, объясняющие изменения в психике с помощью интеллектуальных, когнитивных структур, принято называть когнитивистскими, концепции, исходящие из личности в целом, называют персонологическими. Психодинамическое направление представляют теории З. Фрейда и Э. Эриксона, Когнитивистскую ориентацию воплощают труды школы Ж. Пиаже, Л. Кольберга.

С позиций психологического подхода, за основу определения возраста учитывается появление возрастных потребностей, которые создают «социальную ситуацию психического развития» (Л. С. Выготский). Такой подход не противоречит возрастной периодизации в деятельностном подходе (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин) и других взглядов на периодизацию.

Психические процессы в этом возрасте протекают крайне неравномерно и не одновременно (гетерохронно), также не одновременно созревают и биологические системы организма.

Старший школьник (период ранней юности) стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Это создаёт совершенно новую социальную ситуацию развития. Перед ним возникает необходимость самоопределения, выбора своего жизненного пути как задача первостепенной жизненной важности.

Выбор профессии становится психологическим центром ситуации развития старших школьников, создавая своеобразную внутреннюю позицию. Новая позиция старшеклассника изменяет значимость учения, его задач, целей, содержания. Старшие школьники оценивают учебный процесс с точки зрения того, что он даёт для их будущего.

В старшем школьном возрасте устанавливается прочная связь между профессиональными и учебными интересами. Всё это создаёт благоприятные условия для ознакомления учащихся с психологической характеристикой профессии, требованиями, которые предъявляются к вниманию, наблюдательности, мышлению, воле, характеру и другим психологическим особенностям.

Центральное новообразование юности — профессиональное и личностное самоопределение.

В одной из самых знаменитых книг по юности — книге Л. Коула и Дж. Холла «Психология юности» перечислены проблемы, которые должно решить юношество, прежде чем попадёт в «рай взрослого бытия» [139]:

- 1) общая эмоциональная зрелость;
- 2) пробуждение гетеросексуального интереса;
- 3) общая социальная зрелость;
- 4) эмансипация от родительского дома;
- 5) интеллектуальная зрелость;
- 6) выбор профессии;
- 7) навыки обращения со свободным временем;
- 8) построение психологии жизни, основанной на поведении, базирующемся на сознании долга;
- 9) идентификация «Я» (перцепция «Я»).

К концу подросткового возраста, как правило, формируются временная перспектива и рефлексия собственных мыслей. Они способствуют появлению возрастной потребности самореализоваться в будущем. Для более полного удовлетворения возрастной потребности существуют «ведущие виды деятельности» (А. Н. Леонтьев). В данном возрасте ведущим является учебно-профессиональная деятельность (Д. Б. Эльконин). Психическими новообразованиями являются мечты, идеалы. В социальном плане появляются профессиональные интересы, развивается «Я-образ», в котором закладывается элементарное «Я-профессиональное» [140].

Доминирующими переживаниями в социальной ситуации психического и личностного развития в этом возрасте являются отношения с лицами противоположного пола в первую очередь и в целом взаимоотношения со сверстниками.

Для большинства молодых людей уже к 21 году потребности юношеского возраста удовлетворяются, и появляется возрастная потребность в самореализации в другом направлении. Юноши и девушки хотят достичь успехов в профессиональной жизни, создать семью, беспокоятся о материальном

достатке и благополучии. Следовательно, переживания, составляющие социальную ситуацию психического и личностного развития, связаны с будущими успехами в жизни. Для этого возраста ведущим видом деятельности является профессиональная творческая деятельность.

У старшеклассников, по сравнению с подростками, интерес к учению повышается. Это связано с тем, что складывается новая мотивационная структура учения. Ведущее место занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся действенными. Высокое место в мотивационной структуре занимают широкие социальные мотивы (стремление стать полноценным членом общества, приносить пользу людям, Родине, убежденность в практической значимости науки для общества).

Сохраняют свою силу и мотивы, лежащие в самой деятельности, интерес к содержанию и процессу учения. Наряду с интересом к фактам, у старшего школьника проявляется интерес к теоретическим проблемам, методам научного исследования, самостоятельной поисковой деятельности по решению сложных, в том числе в настоящее время и коммерческих, задач.

Для мотивационной сферы старшеклассника характерно сочетание и взаимопроникновение широких социальных и познавательных мотивов, заключённых в самом учебном процессе. В старшем школьном возрасте на первый план выдвигается произвольная мотивация, т. е. всё чаще ученик руководствуется сознательно поставленной целью, своими намерениями. Старшеклассники лучше осознают причины, побуждающие их учиться.

Внутренняя позиция старшеклассника по отношению к школе формируется из целой системы отношений — к школе как к учреждению, процессу обучения и знаниям, учителям, одноклассникам.

Старшие школьники стремятся разобраться в разных точках зрения и составить собственное мнение. Они хотят установить истину. Им становится скучно, если нет интересных задач «для ума».

Если подростка больше интересуют конкретные сведения, то старших школьников ход анализа, способы доказательства. Многим нравится, когда преподаватель заставляет выбирать между различными точками зрения, требует обоснования тех или иных утверждений; они с готовностью, вступают в спор.

В дискуссиях старших школьников возникают сопоставления, рождаются оригинальные идеи. Излюбленное содержание споров и бесед старшеклассников — этические, нравственные проблемы. Они не просто влюбляются или дружат, но хотят знать, что такое дружба и любовь.

Дискуссия — не только средство познания, но и средство самовыражения, условие формирования убеждений. Самостоятельность мысли, взглядов формируется в процессе аргументации своей точки зрения. Дискуссия не исключает роли хорошего объяснения учителя, которое заставляет думать.

Если в младших классах стояла задача «учить учиться», в подростковом возрасте — обучение «технике» самообразования, то в старших классах установка на то, чтобы формировать рациональные приёмы работы с учебным материалом (конспектирование, пользование справочными материалами, работа с книгой, написание реферата, тезисов).

Важно учить старшеклассников:

- планировать свою работу;
- выбирать индивидуальный оптимальный режим дня;
- рационально использовать своё время [141].

Одним из важнейших новообразований интеллектуальной сферы в юношеском возрасте становится развитие теоретического мышления. Меняется представление об интересности предмета: если младшие подростки ценят занимательность предмета и его фактологическую и описательную сторону, то старшеклассник интересуется тем, что неоднозначно и требует самостоятельного обдумывания. Они ценят нестандартную форму подачи материала.

Второй особенностью интеллектуального развития в юношестве следует считать тягу к обобщениям, поиску общих закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами. Никто так, как старшеклассники, не тяготеет к глобальным обобщениям. Однако широта интересов, как правило, сочетается в юношеском возрасте с разбросанностью, отсутствием системы и метода в получении знаний и навыков — интеллектуальным дилетантизмом.

Третьей характерной чертой является распространённая юношеская склонность преувеличивать свои интеллектуальные способности и силу своего интеллекта, уровень знаний и самостоятельности, тяга к показной интеллектуальности. Почти во всех старших классах появляется некоторое число безразличных, скучающих школьников, всем своим видом выражающих усталость и презрение к обыденным школьным знаниям; учёба кажется им примитивной по сравнению с возможностями реальной жизни; они ведут себя так, словно всё, что рассказывает учитель, скучно, давно всем знакомо, не нужно и не имеет ничего общего с реальной наукой, интеллектом. Они любят задавать учителям «каверзные вопросы», даже получив ответ на которые скорбно покачивают головой, пожимают плечами.

Важно и то, что в юношестве увеличивается степень индивидуализации в интересах и способностях, причём часто разница дополняется, компенсируется негативными поведенческими реакциями. Поэтому в старших классах учитель легко выделяет группу интеллектуалов-отличников, группу способных, но безалаберных учеников, группу «хронических троечников» и т. д.

Развитие познавательных функций и интеллекта в юности имеет количественную и качественную стороны. Первая отражает факт, что юношеский интеллект более подвижен, эффективен, чем интеллект подростка. Качественные изменения — это сдвиги в самой структуре мыслительных

процессов: важно не то, с какими задачами справляется юношеский интеллект, а то, каким образом он это делает.

К 15 годам появляются основы гипотетико-дедуктивного мышления, способность к абстрагированию, формулировке и перебору альтернативных гипотез, интеллектуальная рефлексия. Появление абстрактного мышления связано с обучением, сформированностью учебной деятельности. Одновременно при решении конкретных жизненных задач старшеклассники проявляют незаурядную смекалку, сообразительность, порой превосходящие способности к абстрагированию. Развитие интеллекта в юности тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы, продуктивности, оригинальности.

Разброс индивидуальных вариантов умственного развития в юношеском возрасте велик, поэтому можно встретить и старшеклассников с абстрактным, теоретическим мышлением, и школьников, справляющихся с задачами на конкретном уровне.

Важнейший интеллектуальный компонент творчества — преобладание дивергентного мышления, с которым связывают то, что на один вопрос может быть дано множество одинаково правильных и равноправных ответов (в отличие от конвергентного мышления, предполагающего однозначное решение, снимающее проблему как таковую). Юность психологически склонна к поливариантности, неоднозначности в интеллектуальной деятельности, готова освободиться от традиционных представлений, искать новые ассоциации, строить новые связи.

Конкретные личностные свойства интеллектуально развитых юношей могут быть различными, но все они сочетаются с развитым интеллектуальным самоконтролем, выраженной мотивацией интеллектуального достижения, придания личностной ценности качествам интеллекта, склонностью к самообразованию и т. д. Поскольку школьная учебная программа, как правило, регламентирована, юношеское творчество иногда полнее и ярче проявляется вне учебных занятий — на факультативах, в кружках, секциях, где творчество может сохранять игровые формы и одновременно профессионально ориентировать старшеклассников.

Умственное развитие в юношеском возрасте заключается не столько в накоплении знаний и навыков, изменении свойств и структуры интеллекта, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности — индивидуально-своеобразной системы психологических средств, к которым прибегает человек в целях уравнивания своей индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности.

В познавательных процессах это выступает как стиль мышления, который тесно связан с типом нервной деятельности юноши, темперамента, условиями воспитания и самовоспитания.

В старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные.

К старшему школьному возрасту происходит усвоение многих научных понятий, совершенствование умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. Это означает сформированность теоретического или словесно-логического мышления.

Старшие школьники уже могут мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. Они свободно размышляют на нравственные и другие темы, практически не доступные интеллекту младшего школьника. У старшекласников отмечается способность к индукции и дедукции.

Старший школьный возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей на базе ведущих видов деятельности: учения, общения и труда.

Значительный прирост предметных знаний создаёт хорошую базу для последующего развития умений и навыков в тех видах деятельности, где эти знания практически необходимы.

Ранний юношеский возраст сензитивен для развития комплекса разнообразных способностей, их практическое использование влияет на индивидуальные различия, увеличивающихся к концу возраста [142].

2.9.2 Проблема юношеского кризиса

14—16 лет — переходный период между подростковым и юношеским возрастом. Как протекает процесс развития в ранней юности? Встречаются четыре варианта развития [143].

Первый вариант. Некоторые старшекласники плавно и постепенно продвигаются к переломному моменту в своей жизни, а затем относительно легко включаются в новую систему отношений. Их жизнь остаётся спокойной и упорядоченной, они больше интересуются общепринятыми ценностями, в большей степени ориентируются на оценку окружающих, опираются на авторитет. У них, как правило, хорошие отношения с родителями, а учителям они практически не доставляют хлопот. Тем не менее, при таком благополучном протекании ранней юности существуют и некоторые минусы в личностном развитии. Дети менее самостоятельны, более пассивны, более поверхностны в своих привязанностях и увлечениях.

Второй вариант. К полноценному становлению личности приводят поиски и сомнения, характерные для юношеского возраста. Те, кто прошёл через них, обычно в большей мере независимы, творчески относятся к делу, обладают гибким мышлением, позволяющим принимать самостоятельные решения.

Третий вариант развития — это быстрые, скачкообразные изменения, которые, благодаря высокому уровню саморегуляции, хорошо контролируются, не вызывая резких эмоциональных срывов. Дети рано определяют свои жизненные цели и настойчиво стремятся к их достижению. Однако при высокой произвольности, самодисциплине у них слабее развиты рефлексия и эмоциональная сфера.

Четвёртый вариант развития связан с особенно мучительными поисками своего пути. Недостаточное развитие рефлексии, отсутствие глубокого самопознания здесь не компенсируется высокой произвольностью. Дети импульсивны, непоследовательны в поступках и отношениях, недостаточно ответственны. Такие дети не уверены в себе и себя плохо понимают. Часто они отвергают ценности родителей, но вместо этого не в состоянии предложить ничего своего. Вступив во взрослую жизнь, они ещё долго не обретают устойчивого положения.

Опасностью этой стадии, по Э. Эриксону, является ролевое смешение — диффузия «Я-идентичности» [144]. Это связано с неспособностью разрешить вопросы идентичности, что вызывает тревожность. Чтобы привести себя в порядок, юноши, как и подростки, развивают сверхидентификацию с героями элитарных групп.

Синдром патологии идентичности, по Э. Эриксону, связан со следующими моментами:

- регрессия к инфантильному уровню и желание отсрочить обретение взрослого статуса;
- смутное, но устойчивое состояние тревоги;
- чувство изоляции и опустошённости;
- постоянное пребывание в состоянии ожидания чего-то такого, что сможет изменить жизнь;
- страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола;
- враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских («юнисекс»);
- презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу «хорошо там, где нас нет»).

2.9.3 Особенности развития личности в юношеском возрасте

Ранняя юность — время реального перехода к настоящей взрослости. На этот возрастной период приходится ряд новообразований в структуре личности — в нравственной сфере, мировоззренческой, существенно изменяются особенности общения со взрослыми и сверстниками.

Для юности характерно повышенное внимание к внутреннему миру человека, возрастная интровертированность. Но это не думы и размышления только о себе, а, как правило, мысли обо всём: о людях, о мире, о философских, бытовых и других проблемах. Все они лично затрагивают юношей.

Налицо в этом возрасте выраженная полоролевая дифференциация. Юноши и девушки знают, как себя вести в тех или иных ситуациях, их ролевое поведение является достаточно гибким. Наряду с этим иногда наблюдается и инфантильно-ролевая ригидность в ситуациях общения с разными людьми.

Центральное психологическое новообразование юношеского возраста — становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я». Это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, новой стадией развития интеллекта. Главное приобретение ранней юности — открытие своего внутреннего мира, его эмансипация от взрослых. Юноши чувствительны к внутренним психологическим проблемам, склонны переоценивать их значимость.

Юношеское «Я» ещё нестабильно, подвержено влияниям. Желаемое часто принимается за действительное. Становление «Я» переживается как беспокойство, неопределённое ожидание.

Юношескому возрасту свойственно преувеличивать собственную уникальность. Чем старше они становятся, тем больше различий обнаруживают между собой и сверстником. Отсюда — потребность в психологической интимности, помогающей понять внутренний мир другого, осознать себя самого.

В юношеском возрасте впервые в самосознание осознанно входит фактор времени. С возрастом ускоряется субъективная скорость течения времени. Эта тенденция продолжается во взрослом возрасте.

Если ребёнок живёт преимущественно настоящим, то юноша — будущим. Временной горизонт расширяется как вглубь, так и вширь. Это связано с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на внутренний самоконтроль и с ростом потребности в достижении.

Расширение временной перспективы означает также сближение личного и исторического времени. Чувство текучести и необратимости времени сталкивает юношество с проблемой конечности существования и темой смерти.

Она занимает много места в размышлениях, что свидетельствует о формировании ещё одного элемента юношеского самосознания — философской рефлексии.

Становление личности включает в себя и становление относительно устойчивого образа «Я». Образ «Я» с возрастом меняется: некоторые качества осознаются чётче; меняются уровень и критерии самооценки; изменяется степень сложности представлений о себе; возрастают цельность личности, стабильность и ценность её, а также уровень самоуважения.

Построение жизненных планов требуют уверенности в себе, в своих силах и возможностях. Юношеский возраст связан с изменением самооценки личности. Она относительно устойчива, высока, адекватна. Дети в это время, во многих случаях, оптимистично смотрят на себя, свои возможности и не слишком тревожны. В их самооценке гармонично соотносятся желания, притязания и оценка собственных возможностей.

Также существует группа детей, отличающихся, напротив, неуверенностью в себе, переживанием разрыва между притязаниями и возможностями, который ими ясно осознаётся. Их самооценка низка, конфликтна. В этой группе много девочек.

Несмотря на некоторые колебания в уровнях самооценки и тревожности и разнообразие вариантов личностного развития, можно говорить об общей стабилизации личности в этот период.

Стабилизация личности начинается с формирования «Я-концепции» на границе подросткового и старшего школьного возрастов. Старшеклассники в большей степени принимают себя, чем подростки, их самоуважение в целом выше.

Период юности характеризуется большими противоречиями, внутренней несогласованностью и изменчивостью многих социальных установок. К концу возраста завершается их формирование, касаясь всех компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Самоопределение, профессиональное и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нём.

В этот относительно короткий срок необходимо создать жизненный план — решить вопросы, кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное или моральное самоопределение).

Самоопределение связано с новым восприятием времени — соотносением прошлого и будущего, восприятием настоящего с точки зрения будущего. В детстве время осознанно не воспринималось и не переживалось, теперь осознаётся временная перспектива. Временная структура «Я», выражается в соотношениях между прошлым, настоящим и будущим.

Особенностью «Я-концепции» юношеского возраста является повышенная чувствительность к особенностям своего тела и внешности. Вырабатываются стандарты, которым они стремятся следовать. Часто эти эталоны завышены или противоречивы, что порождает множество внутренних конфликтов.

Желая соответствовать идеалам, они компенсируют реальные или вымышленные недостатки экстравагантностью в одежде, причёсках, избытке косметики, вызывающем макияже, жаргоном, вызывающими элементами поведения. Это часто делает юношей похожими друг на друга, что противоречит их стремлению к подчёркнутой демонстрации своей индивидуальности.

Но чем старше юноши и девушки, тем меньше значения они придают внешности. Человек начинает принимать себя таким, каков есть, и стабилизирует

уровень притязаний в этой области. На первый план в образе «Я» постепенно выходят умственные способности, волевые и моральные качества.

Особенностью юношеского возраста является специфический эгоцентризм: им часто кажется, что окружающие обращают на них внимание, оценивают их. Поэтому часто первая реакция — защита.

Кроме того, юноши озабочены будущим и болезненно переживают реальные или воображаемые посягательства на их самостоятельность, личностное и социальное утверждение. Поэтому они часто производят впечатление агрессивных, неадекватных, грубых, недоступных, неадаптированных.

Одна из важных психологических характеристик юношества — самоуважение. Юноши и девушки с низким самоуважением, как правило, менее самостоятельны, более внушаемы, более неприязненно относятся к окружающим, более конформны, ранимы и чувствительны к критике. Поэтому им свойственно стремление к уходу в мир мечты. Пониженное самоуважение и трудности в общении сочетаются также со снижением социальной активности личности.

Самосознание юношества акцентировано на трёх существенных моментах: 1) физический рост и половое созревание; 2) озабоченность тем, как юноша выглядит в глазах других, что он собой представляет; 3) необходимость найти своё профессиональное призвание, отвечающее приобретённым учениям, индивидуальным способностям и требованиям общества [145].

2.9.4 Особенности профессиональной ориентации в юношеском возрасте

От юноши общество требует первоначального профессионального самоопределения. При этом он должен разобраться в собственных способностях, иметь представление о будущей профессии [146].

С профессиональным самоопределением связано изменение учебной мотивации. Появляется сознательное отношение к учению. Старшеклассники начинают рассматривать учёбу как базу будущей профессиональной деятельности. Отсюда недостаточное внимание к «ненужным» дисциплинам, отказ от пренебрежительного отношения к отметкам, которое было принято среди подростков.

Большинство старших школьников к окончанию школы самоопределяются в будущей профессии.

На что ориентируются старшеклассники при выборе профессии? В 80-е гг. для них наиболее значимыми были престижность профессии, качества личности, присущие представителям этой профессии, и нормы отношений, характерные для данного профессионального круга. Сейчас одним из наиболее важных факторов становится материальный — возможность много зарабатывать в будущем.

Юношеский возраст характеризуется поиском свободного выбора путей исполнения обязанностей, но одновременно юноши боятся оказаться слабаками, насильно вовлечёнными в такую деятельность, где они будут чувствовать себя объектом насмешек или ощущать неуверенность в своих силах.

Род занятий приобретает большее значение, чем статус.

Отношение юноши к той или иной профессии складывается на основе знаний о специфике профессиональной деятельности, эмоционального восприятия всего, что связано с профессией: учёта личностных, физических, психических и материальных возможностей.

Решение о выборе профессии принимается в течение нескольких лет, проходя ряд стадий [147]:

1) стадию фантастического выбора (до 11 лет), когда ребёнок ещё не умеет связывать средства с целями, размышляя о будущем, не способен рационально мыслить;

2) стадию пробного выбора (до 16—19 лет): по мере интеллектуального развития подросток или юноша всё больше интересуется условиями реальности, но ещё не уверен в своих способностях; постепенно фокус его внимания сдвигается с субъективных факторов к реальным обстоятельствам;

3) стадию реалистического выбора (после 19 лет) — разведывание, обсуждение с осведомлёнными лицами, осознание возможности конфликта между способностями, ценностями и объективными условиями реального мира.

2.9.5 Эмоциональное развитие в юности

Происходят изменения и в эмоциональной сфере. Интенсивно развивается саморегуляция, контроль за своим поведением и эмоциями. Улучшается общее физическое и эмоциональное самочувствие, снижается тревожность, повышается контактность. Настроение становится более устойчивым и осознанным.

Некоторые особенности эмоциональных реакций юношеского возраста коренятся в физиологических процессах. В частности, юность характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью, реактивностью. Это проявляется в неуравновешенности настроения, частых депрессиях, конфликтности и негибкости эмоциональных реакций. Физиологи связывают это с нарастанием общего возбуждения и ослаблением условного торможения. Но чаще эмоциональные сдвиги юности объясняют индивидуально-типологическими факторами (противоречивость уровня притязаний и самооценки, образа «Я», внутреннего мира и т. д.).

Обнаружено, что нормы психического здоровья для юношей значительно отличаются от тех же норм для взрослых. Эмоциональные реакции, которые у взрослых считались бы отклонением, у юношей являются нормой. Проективные

методики показывают рост уровня тревожности. Очень часто в это время возрастает число личностных расстройств, в частности случаев деперсонализации.

Максимум эмоциональных реакций (в том числе и тревожности) юноши проявляют в отношении сверстников, близких, друзей и минимум — в отношениях с посторонними взрослыми.

Кроме того, в юношеском возрасте акцентируются некоторые свойства характера (повышенная активность, возбудимость, подозрительность, педантичность, замкнутость и т. д.), которые могут закрепиться и повышать возможность возникновения психических травм и отклоняющегося поведения.

Например, повышенная возбудимость нередко делают юношей неразборчивыми в выборе знакомств, побуждают участвовать в авантюрах и сомнительных предприятиях (особенно группового характера), толкают к алкоголю, наркотикам, провоцируют демонстративные реакции.

Таким способом юноши рассчитывают самоутвердиться и избавиться от гнетущего ощущения собственной личностной недостаточности. Замкнутость в ранней юности часто перерастает в болезненную самоизоляцию, формирует комплекс неполноценности.

В юношеском возрасте расширяется круг факторов, способных вызвать эмоциональный отклик; способы выражения эмоций становятся более гибкими и разнообразными; увеличивается продолжительность эмоциональных реакций и т. д.

Если бы взрослые реагировали на все с непосредственностью ребёнка, они были бы психически травмированы, постоянно перевозбуждены и эмоционально неустойчивы, поскольку круг значащих для них отношений шире.

Поэтому в юности заканчивается формирование механизмов внутреннего эмоционального торможения и способности избирательного реагирования на внешние воздействия. Но низкий уровень эмоционального реагирования в юности — признак неблагоприятный. В целом же, чем старше юноша, тем сильнее выражено улучшение коммуникативности и общего эмоционального самочувствия.

Юношеский возраст характеризуется большей, по сравнению с подростковым, дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции [148].

2.9.6 Формирование мировоззрения в юношеском возрасте

Приобретение ранней юности — формирование жизненных планов, постепенно становится жизненной программой. В содержании планов, как отмечает И. С. Кон, существует ряд противоречий.

В ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьёй, юноши и девушки реалистичны. Но в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия их притязания зачастую завышены. У многих молодых людей желание больше получать не сочетается с готовностью к более интенсивному труду. Они чрезмерно оптимистичны в определении возможных сроков осуществления планов. Цели, оставаясь непроверенными на соответствие реальным возможностям, нередко оказываются ложными. Порой, едва опробовав нечто, молодые люди испытывают разочарование. Намеченная перспектива может быть или очень конкретной, и не достаточно гибкой, или слишком общей, затрудняя успешную реализацию.

На период ранней юности приходится становление нравственного самосознания. Этот период характеризуется переходом на новый уровень морали — конвенциональный (по Колбергу). Старшеклассник ориентируется на собственные взгляды, убеждения, которые формируются на основе жизненного опыта.

Самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой мировоззрения.

Развитие мышления создаёт все предпосылки для формирования мировоззрения, а продвижение в личностном плане обеспечивает его устойчивость и мотивированность.

Мировоззрение — это ещё и система убеждений, переживание которых сопровождается чувством их правильности. Поэтому мировоззрение тесно связано с решением смысложизненных проблем, осознанием и осмыслением своей жизни как цельного направленного процесса. Юношеское отношение к миру имеет личностную окраску. Явления действительности интересуют юношу не сами по себе, а в связи с его собственным отношением к ним.

Они оценивают себя и других, даже частные проблемы ставятся в морально-этическую плоскость. Мировоззренческий поиск включает социальную ориентацию, осознание себя как элемента социальной общности, выбор будущего социального положения и способов его достижения.

Фокусом мировоззренческих проблем становится проблема смысла жизни, причём юношество ищет всеобщую, глобальную и универсальную формулировку. Юношу интересует не столько вопрос, «кем быть?», сколько вопрос «каким быть?», гуманистические ценности, общественная направленность, социальная благотворительность, идеал служения.

Всё это не поглощает и других жизненных отношений юношества. Этому возрасту свойственны рефлексия и самоанализ. Их захватывают дальние перспективы, глобальные цели, появляющиеся как результат расширения временной перспективы, а текущая жизнь кажется «увертюрой» к жизни.

Специфика нравственного развития личности в период взросления:

– пересмотр ценностных представлений (родители как образец для подражания отступают на задний план, идёт созревание собственного «Я»);

- в процессе когнитивного развития ценностные представления приобретают абстрактную значимость и силу, формируется собственная иерархия ценностей, которой начинают подчиняться процессы принятия решений и поведения;
- с одной стороны, сложные и противоречивые процессы переноса функции образца с родителей на референтную группу, с другой — сохранение системы ценностей, усвоенных в детстве, в группе «равных по положению»;
- после тревог, протеста, мятежа молодёжь признаёт большинство ценностей, характерных для её культурного окружения;
- на первый план выступает принцип взаимности моральных обязательств, который означает применение к себе тех же критериев оценки, что и к другим;
- использование общих принципов как основы нравственного поведения в оценке себя и других;
- способность учитывать потребности и интересы окружающих, как свои собственные [149].

Список рекомендуемых источников

1. Мухина, С. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность : хрестоматия / С. Мухина, А. А. Хвостов. — М. : Academia, 1999. — 624 с.
2. Донцов, Д. А. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста / Д. А. Донцов, М. В. Донцова // Образовательные технологии. — 2013. — № 2. — С. 34—42.
3. Кон, И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1979. — 175 с.
4. Лысюк, Л. Г. Моральное самосознание в юношеском возрасте: опасности и возможности развития / Л. Г. Лысюк // Веснік Брэсцкага універсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. Эканоміка. Права. Педагогіка. Гісторыя. Культуралогія. — 2009. — № 3. — С. 67—75.
5. Пятаков, Е. О. Мировоззренческие проблемы подросткового и юношеского возраста / Е. О. Пятаков // Народное образование. — 2011. — № 6. — С. 232—237.
6. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.
7. Тихомирова, И. В. Особенности интеллектуального развития в студенческом возрасте / И. В. Тихомирова, Н. Ф. Шляхта // Психология обучения. — 2007. — № 8. — С. 37—42.
8. Чурило, Н. В. Структурная организация жизненной стратегии в юношеском возрасте / Н. В. Чурило // Психологический журнал. — 2007. — № 1. — С. 74—80.
9. Шемякина, О. О. Влияние внутриличностных конфликтов на проявление девиантного поведения на этапе юношеского развития личности / О. О. Шемякина // Юридическая психология. — 2010. — № 1. — С. 26—28.

Тема 2.10 Психосоциальное развитие в возрасте ранней взрослости

Цель: формировать знания об особенностях психосоциального развития в период ранней взрослости (молодости).

2.10.1 Биологическое и физическое развитие во взрослом возрасте

Одна из проблем — определение критериев зрелости человека [150].

Не совпадают во времени физическая зрелость, умственная, гражданская и другие (гетерохронность). В современной литературе часто понятие «зрелость» заменяется понятием «взрослость».

О неравномерности развития мышления и о цикличности, свидетельствует смена подъёмов и спадов в уровне его развития. Наиболее высокие показатели приходятся на 20, 23, 25 лет и 32 года. Пики наблюдаются и в возрасте 39 и 45 лет, но на сниженном уровне по сравнению с предыдущими. В возрасте 26 — 29 лет происходит общий спад, который в дальнейшем сменяется подъёмом, не достигающим, однако, уровня первого и второго периодов. Динамика в уровне развития мышления неустойчива. Наибольшая подверженность изменениям наблюдается в возрасте 18 — 25 лет.

Изменения в памяти также происходят неравномерно, однако по сравнению с мышлением темп замедлен. Смена подъёмов и спадов происходит примерно через 3—4 года. Наиболее высокие показатели приходятся на 19 лет, 23 — 24 года и 30 лет. От 25 до 28 лет наблюдается снижение, сменяющееся в дальнейшем подъёмом, наивысшая точка которого приходится на 30 лет. В последующих возрастах происходит равномерное снижение с колебаниями, которое по сравнению с предыдущими периодами особенно выражено в 45 — 46 лет.

Неравномерно развивается и внимание. Наиболее заметные изменения наблюдаются в возрасте от 22 до 25 лет. Умеренный подъём начинается с 26 и продолжается до 29 лет. Наивысшие точки подъёма приходятся на 29 лет, 32 и 33 года. Снижение в 34 — 35 лет совпадает со снижением уровня памяти и мышления. В дальнейшем смена подъёмов и спадов продолжается.

2.10.2 Ранняя взрослость как социально-историческая категория. Кризис молодости

Молодость является одной из трёх фаз переходного периода между детством и взрослостью, который включает отрочество, юность и молодость; молодость не следует за юностью, а начинается с неё, включая её в себя как этап.

Молодость часто называют ранней взрослостью, подчёркивая её двойственный характер, обладая всей совокупностью прав вести взрослую жизнь

(за которую боролась юность), молодой человек далеко не всегда способен найти и реализовать в ней себя.

Двойственность усугубляется одной из известных особенностей этой фазы — выраженным инфантилизмом молодёжи, состоящим в сохранении во взрослом состоянии человека черт характера, свойственных детям и подросткам. Речь идёт не о сохранении детской свежести чувств, простоты и бесхитростности, а о распространённом «великовозрастном иждивенчестве», т. е. социальной, нравственной и гражданской неразвитости, незрелости молодого человека. Как проблема они осознаются тогда, когда закрепляются и превращаются во внутреннюю позицию личности. В такой форме инфантилизм молодёжи превращается в социальное явление со всеми своими последствиями [151].

Начало взрослого бытия внутренне воспринимается как положительное и ценностное чувство, исчезают сомнения и переживание временности юности; человек начинает осмысленно строить будущее, ориентируясь на всю возрастную перспективу в целом, а не только на овладение ценностями и целями ближайшего возрастного периода (как это было на всех предыдущих ступенях развития). Во всех сферах жизни (профессиональной, эмоциональной, личностной, социальной) обнаруживается сильное стремление к личностной экспансии, к самовыражению. В первую очередь эти тенденции отчётливо проявляются в выборе профессии, осуществлении профессионального самоопределения и начале самостоятельной профессиональной карьеры. Для мужчин основание жизненного сообщества и начало профессиональной карьеры — главные задачи возраста. Для женщин на первое место часто выходит ответственность за создание собственного окружения — партнёра, семьи, детей, хотя карьерные устремления свойственны современным женщинам в не меньшей степени, чем мужчинам. Если решение этих задач замедляется или фрустрируется, то внутренне это переживается как дефицит, недостаток, и человек бросает все силы, чтобы от него избавиться. Это требует от возраста развития в себе творческих способностей.

Поиск партнёра для жизни, отделение от родительской семьи, приобретение профессии и начало собственной профессиональной и личностной жизни — условия для выработки собственного индивидуального жизненного стиля. Одновременно это даёт возможность обрести и реализовать индивидуальные смыслы жизни. Способность личности разрешать внутренние противоречия, выстраивать собственную систему ценностей, создавать жизненную перспективу и определять стратегические цели являются мерилем её человеческой зрелости.

Смысл жизни — одна из основных категорий, которыми оперирует молодость. Под смыслом жизни имеется в виду внутренне мотивированное, индивидуальное значение для субъекта своих собственных действий, поступков,

взятых как целое и переживаемых как истинное и ценностное. Обычно переживания, связанные со становлением и обретением индивидуальных смысловых ориентаций, облекаются в формулу «быть самим собой», «самореализоваться», «осознавать себя как ценность» и во многом ориентированы на других людей.

В молодости впервые выстраиваются жизненная стратегия, опирающаяся на рефлексию, и соотнесение своих индивидуальных способностей, статусных, возрастных и индивидуальных особенностей и притязаний с требованиями общества. Эта стратегия опирается на временную жизненную перспективу, которая создавалась на этапе от дошкольного до юношеского возраста.

Жизненная стратегия молодости определяется как приведение в соответствие своей личности, характера, индивидуальности с выбранным способом самореализации среди других людей. Это новое осознание себя снижает уровень подражательности в молодости, сравнения и идентификации себя с другими.

В эмоциональном плане для молодого человека самопринятие — важнейшее условие самореализации.

Для молодости особое значение имеет выстраивание системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей — оно позволяет острее и полнее чувствовать себя, своё «Я».

Часто стремление перемениться, стать другим, обрести новое качество выражается в резком изменении образа жизни, обычно осмысляемом как кризис молодости.

С изменением жизни, с той новизной, которую несут в себе самостоятельность и ответственность и предоставленность самому себе, человек меняется: он начинает глубже понимать законы человеческой жизни, более определённо видит своё место в ней, определяет жизненные цели, становится активнее в их постановке и достижении. В молодости особое значение имеет самоощущение, внутренняя душевная жизнь, которая приобретает отчётливые личные формы.

Психологическое содержание стадии молодости составляет стремление организовать свою жизнь, включающее поиск партнёра для жизни, приобретение жилья, освоение профессии и начало профессиональной жизни, стремление к признанию в референтных группах и к близким дружеским связям с другими людьми. Всё вместе это определяет характер социальной активности в молодости. Достижения предыдущей стадии позволяют ему, как пишет Э. Эриксон, «с готовностью и желанием смешивать свою идентичность с другими».

Молодой человек психологически готов к близости. Он способен отдать себя сотрудничеству с другими в конкретных социальных группах и обладает достаточной этической силой, чтобы твёрдо придерживаться такой групповой принадлежности, даже, если это требует значительных жертв и компромиссов.

Молодость психологически нуждается в другом человеке, в социальной взаимности. Поиск партнёра и вступление в брак — одно из средств её достижения и одна из важных задач, решаемых молодостью. Избегание переживаний и контактов, требующих близости, из-за тревожной боязни утраты собственного «Я» в молодости может привести к чувству изоляции, глубокого одиночества и последующему состоянию полной самопогружённости и дистанцирования.

Преодолеть эти негативные стороны идентичности помогает любовь — одна из важнейших человеческих ценностей, открываемых молодостью. Любовь служит потребности в новой и взаимно разделённой идентичности и являет собой витальную силу ранней взрослости. Под любовью Э. Эриксон понимает не только сексуальное влечение, но и великодушные интимности.

Стремление принадлежать другому человеку, жить с ним общей жизнью может стать основой брака и последующего создания семьи. Молодость предъявляет собственные требования к брачному партнёру.

В любых взаимоотношениях выделяют два независимых фактора — власть, т. е. способность заставить партнёра делать, что ты хочешь, и статус — желание партнёра по общению идти навстречу требованиям субъекта. С точки зрения этих двух критериев Т. Кемпер выделяет типы отношений в любовной паре:

1) романтическая любовь, в которой оба члена пары обладают и статусом, и властью, поскольку каждый из них может «наказать» другого лишением своей любви;

2) братская любовь, основанная на взаимно-высоком статусе и низкой власти (отсутствии возможности к принуждению);

3) харизматическая любовь, в которой только один партнёр обладает и статусом, и властью, а другой — только статусом (модель «учитель — ученик»);

4) «измена» — один партнёр обладает и властью, и статусом, а другой — только властью (модель супружеской измены, когда для партнёра, вступившего в новые отношения, супруг сохраняет власть, но уже не вызывает желания идти ему навстречу, т. е. теряет статус);

5) влюблённость — один из партнёров обладает и властью, и статусом, другой — ни тем и ни другим (модель «безответной», односторонней любви);

6) «поклонение» — один партнёр обладает статусом, не обладая властью; другой не обладает ни тем и ни другим (модель влюблённости в литературного или киногероя, певца и т. п.);

7) любовь между родителем и маленьким ребёнком: высокий статус и низкая власть у ребёнка; низкий статус и высокая власть — у родителя [152].

Кризис молодости часто соотносят также и с кризисом семейных взаимоотношений. После первых лет брака у многих молодых людей исчезают иллюзии, романтический настрой, обнаруживается несходство взглядов, конфликтность позиций и ценностей, больше демонстрируются

отрицательные эмоции, партнёры чаще прибегают к спекуляциям на взаимных чувствах и манипулированию.

В основе кризиса семейных отношений могут лежать агрессия в семейных отношениях, жёстко структурированное восприятие партнёра и нежелание принять во внимание многие другие стороны его личности (особенно те, которые противоречат сложившемуся о нём мнению).

Период молодости с рождением детей привносит в жизнь человека и новые социальные роли, и напрямую сталкивает его с историческим временем. Это не только уже освоенные профессиональные роли, роли мужа и жены, сексуальных партнёров, матери и отца. Освоение именно этих ролей во многом составляет специфику процесса взросления (вспомните наш анализ материнства и отцовства).

Очень часто в молодости отмечаются ролевые внутриличностные конфликты.

Мать и отец для ребёнка — это не просто самобытные личности.

В это время приобретают устойчивость и отчётливость ценностные ориентации личности. Освоение, переживание и воспроизведение ценностей жизни и культуры очень значимо в молодости: человек чётко осознаёт важность их ассимиляции для собственного развития, социальной адаптации, воспитания детей. В. П. Тугаринов, исследовавший молодёжные ценности, условно делил их на материальные, социально-политические и духовные. К материальным он относил технику и материальные блага; к социально-политическим — свободу, братство, справедливость, равенство; к духовным — образование, науку, искусство. Чувства патриотизма, труд, общение с людьми являются синтетическими ценностями.

В. Т. Лисовский, исследовавший жизненные планы молодёжи разного пола и возраста, отметил их связь с объективными условиями жизни и ценностными ориентациями личности. В группе лиц до 19 лет в первую очередь намечается решение задач, связанных с получением высшего или среднего специального образования, с выполнением интересной работы, а также с поиском друзей и близкого человека [153].

Интеллектуальная потребность является одной из ведущих. Творчество в молодом возрасте обнаруживает себя в лёгком схватывании и ассимиляции новых идей, гибкости и критичности мышления, широте интересов.

Сказанное можно связать с тем, что Р. Штайнер называет развитием рассудочной души: в молодости, особенно после 28 лет, «эмоцию» постепенно сменяется «рацио». В этом возрасте почти все определяется интеллектом. Экспансивность ещё присутствует, но во всем преобладают рассудочность и аналитичность. К 30 годам многие подводят некоторые личностные итоги, основанные на рассудочном и критичном отношении к самому себе.

В молодости проявляются организаторские способности.

С приближением к 30 годам человек начинает переживать пик творческой активности. Одарённые люди в молодости и ранней взрослости могут добиваться выдающихся результатов в выбранной сфере деятельности, реализуются как личность в хобби и интересах, выходящих за рамки профессиональной деятельности. В этом возрасте человек склонен считать себя единственным в своём роде. К 30—35 годам возраст «официальной молодости» закончится [154].

Список рекомендуемых источников

1. Дубровина, И. В. Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин // Психологический институт РАО. — М. : Academia, 1999. — 313 с.
2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. — Минск : Вышэйшая школа, 2009. — 336 с.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; пер. с англ. А. Маслова, О. Орешкиной, А. Попова. — СПб. : Питер, 2006. — 939 с.
4. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. — М., 2001. — 464 с.
5. Поляков, А. М. Психология развития : учеб. пособие / А. М. Поляков. — Минск : Тетра Системс, 2009. — 303 с.
6. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.
7. Степанова, Е. И. Психология взрослых. Экспериментальная акмеология / Е. И. Степанова. — СПб. : Алетейя, 2000. — 288 с.
8. Хухлаева, О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева — М., 2002. — 208 с.

Тема 2.11 Психосоциальное развитие в возрасте средней взрослости

Цель: формировать представления об основных задачах, линиях и характеристиках развития человека во взрослом (зрелом) периоде жизни.

Развитие человека в период взрослости определяется сменой основных видов деятельности, прежде всего профессиональной.

В этот период наиболее полно выражено формирование человека как субъекта познания, общения и труда [155]. Современное общество ставит перед взрослым человеком задачу совершенствования своих знаний и профессионального мастерства, расширения сферы общения.

Период характеризуется независимостью от родителей в экономическом отношении.

Новый статус складывается из многообразия прав и обязанностей человека в разных сферах жизни и деятельности; наступает консолидация социальных и профессиональных ролей.

В зависимости от изменения социального положения происходят и изменения содержания жизненных планов, внутренней основой динамики которых являются изменения в системе субъективных ценностей личности, которые, в свою очередь, складываются в результате усвоения, интериоризации общественных ценностей и собственной социальной активности.

Включаясь в многообразие общественных отношений, человек становится их субъектом, сознательно формируя своё отношение к окружающему миру. В период взрослости происходит интеграция отношений и формирование характера как системы.

Одной из центральных характеристик человека является генеративность — желание повлиять на следующее поколение через собственных детей, через вклад в развитие общества [156].

Важнейшая характеристика в становлении личности как субъекта жизни — это результативный, продуктивный момент её деятельности. При этом важна общественная ценность продуктов.

Перед взрослым стоит ряд существенных задач по его самоактуализации (А. Маслоу): стать лучшим родителем для своих детей, достичь профессиональных высот, проявить себя в общественной жизни, быть преданным другом, быть интересным для окружающих, в общении и т. д. Всё это рождает потребность в постоянной работе над собой. Ближе к 40 годам человек начинает осознавать, насколько расходятся его жизненные планы с ходом и результатами их осуществления.

Взаимоотношения полов становятся более спокойными, качественно меняются личностные отношения, становясь более глубокими и весьма интересными по содержанию.

Количество проблем во взрослой жизни (по сравнению с периодами юности, молодости) нарастает, — в том числе и таких, к которым он не готов. Если взрослый человек осознает и оценит реальное положение вещей, наметит новые цели или скорректирует старые, предпочтёт активно действовать, а не сетовать на невезения, то благополучно преодолет этот «перевал» и с новыми планами, с чувством оптимизма вступит в следующий период своей жизни — период зрелости. Специалисты утверждают, что самым опасным в период взрослости следует считать состояние застоя.

Разумная и адекватная переоценка ценностей в середине жизни приведёт к глубинному обновлению личности, создаст благоприятные предпосылки для успешного вхождения в следующий период — период зрелости (40—45 — 55 — 60 лет), к росту удовлетворённости не только на период зрелости, но и на более поздние годы. Кризис взрослости (как и другие) несёт в себе положительное начало, так как способствует самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию, качественным новообразованиям в психике. А каким будет переживание кризиса, приведёт оно к депрессии, застою или к созиданию, будет зависеть от условий его протекания, непосредственно от данного человека.

Исследованиями отечественных и зарубежных учёных показано, что важнейшим самоощущением взрослого человека должно быть чувство неуспокоенности.

Таким образом, в период взрослости происходит усиление социального развития личности, максимальное вовлечение её в различные сферы общественных отношений и деятельности, что требует мобилизации всех ресурсов человека, в том числе природных задатков его как индивида. В то же время процесс развития личности зависит от уровня и степени социальной активности и продуктивности её самой. Период взрослости — наиболее благоприятный для формирования основных подструктур человека, для достижения им зрелости как личности и субъекта общения, познания и деятельности, как индивидуальности.

Период зрелости по возрасту (40—45 — 55—60 лет) и по состоянию духа человека был назван древними греками порой «акмэ», что означало вершину, высшую степень чего-нибудь, момент наибольшего расцвета человеческой личности, «тождественности себе» [157].

Отечественный психолог Н. Н. Рыбников [158] предложил обозначить термином «акмеология» раздел возрастной психологии о периоде расцвета жизненных сил человека, изучающей зрелую личность.

По мнению многих психологов, с началом периода зрелости развитие как таковое прекращается; вместо него происходит простое изменение отдельных психологических характеристик.

Развитие личности на этапе зрелости имеет свои специфические психологические особенности: продолжение выполнения профессиональных и социальных ролей (они могут поочередно доминировать и ослабевать); уход детей из родительской семьи и изменение в связи с этим образа жизни (некоторые женщины, например, возвращаются на производство, к своей профессиональной деятельности); изменения в физическом и интеллектуальном развитии и пр.

По экспериментальным данным, средняя точка этой стадии находится между 45 — 50 годами.

Решающим признаком зрелости является осознание ответственности и стремление к ней.

Зрелый человек занимает срединное положение между своими родителями, вступившими в пору старости, и своими собственными детьми, которые стоят на пороге самостоятельной жизни.

В этом возрасте большинство людей достигают вершины профессиональной и общественной карьеры, в их руках сосредоточены функции управления в разнообразных сферах общественной жизни.

Вместе с тем зрелого человека поджидают и немалые испытания. В профессиональной и социальной роли ему приходится переживать «кризис идентичности», уход из родительской семьи детей, уход из жизни родных, близких и знакомых.

Современная психология развития, будучи по преимуществу психологией ребёнка и подростка, сосредоточила внимание на процессах созревания и развития психических функций. Взрослость оказывается лишь итогом бурных процессов развития и реализации, ранее сформированных механизмов, свойств и структур поведения, за которым последуют жизненный спад и угасание психических функций. Взрослость рассматривается как стационарное состояние, характеризующееся более или менее полной стабилизацией функций и свойств сложившейся личности, образовавшегося интеллекта, определившихся ценностных ориентации и картины мира.

Но целостная картина развития не может быть построена без учёта периода зрелости; поэтому в его изучении исследователи в последнее время всё больше обращаются к педагогической, производственной, социальной психологии, психологии творчества, индивидуальных различий.

Понятие взрослости (зрелости) в первую очередь связано с исследованием отношения человека не только к себе самому, к своему «Я», но и к более широкому контексту жизни.

Э. Эриксон, анализируя зрелость как 7 стадию человеческой жизни, считал её центральной на жизненном пути человека. Развитие личности в это время продолжается во многом благодаря влиянию со стороны молодого поколения, которое подтверждает субъективное ощущение своей нужности другим.

Производительность (генеративность) и порождение (продолжение рода) как главные характеристики личности на этой стадии реализуются в заботе о воспитании нового поколения, в продуктивной трудовой деятельности и в творчестве.

Если ситуация развития неблагоприятная, имеет место регрессия к потребности в псевдоблизости: появляется чрезмерная сосредоточенность на себе, приводящая к застою, личностному опустошению.

В психологии такая ситуация описывается как кризис зрелости, когда, казалось бы, человек полон сил, занимает прочное социальное положение, но не чувствует себя состоявшимся, а свою жизнь — наполненной смыслами. В этом случае человек рассматривает себя как собственное и единственное дитя. Если условия благоприятствуют такой тенденции, то происходит физическая и психологическая инвалидизация личности, подготовленная всеми предшествующими стадиями, если соотношения сил в их течении складывались в пользу неуспешного выбора. Стремление к заботе о другом, творческий потенциал помогают преодолевать возможную самопоглощённость и личностное оскудение.

Со взрослостью принято связывать личностные характеристики:

- 1) умение брать на себя ответственность;
- 2) стремление к власти и организаторские способности;
- 3) способность к эмоциональной и интеллектуальной поддержке других;
- 4) уверенность в себе и целеустремлённость;

- 5) склонность к философским обобщениям;
- 6) защита системы собственных принципов и жизненных ценностей;
- 7) формирование индивидуального жизненного стиля;
- 8) стремление оказывать влияние на мир и «отдавать» индивидуальный опыт молодому поколению;
- 9) реализм, трезвость в оценках и чувство «деланности» жизни;
- 10) стабилизация системы социальных ролей и др.

Взрослость, несмотря на кажущуюся устойчивость, такой же противоречивый период, как и другие. Одновременно она преодолевает переживание того, что жизнь не во всём реализовалась так, как мечталось в предыдущих возрастах, и создаёт философское отношение и возможность терпимости к просчётам и жизненным неудачам, принятия своей жизни такой, как она складывается.

Если молодость во многом живёт ориентацией на будущее, ожиданием настоящей жизни, которая начнётся, как только... (вырастут дети, закончу институт, защищу диссертацию, получу квартиру, рассчитаюсь с долгами за машину, достигну такой-то должности и т. д.) то взрослость в большей степени ставит цели, касающиеся настоящего времени личности, её самореализации.

По отношению к времени своей жизни, выделяется несколько типов поведения во взрослом возрасте:

1) стихийно-обыденный тип: находится в зависимости от событий и обстоятельств жизни; она не успевает за временем, не может организовать последовательность событий, предвосхищать их наступление или предотвращать осуществление; поведение такого человека ситуативно, безынициативно;

2) функционально-действенный тип: активно организует течение событий, направляет их ход, своевременно включается в них, добиваясь эффективности; но инициатива охватывает только отдельные периоды течения событий, а не их последствия; у такого человека отсутствует «жизненная линия»;

3) созерцательно-продолженный тип: пассивно относится к бегущему времени своей жизни, у неё отсутствует чёткая организация времени жизни;

4) созидательно-преобразующий тип: продолженно осуществляет организацию времени, связывая его со смыслом жизни, с решением общественных проблем, творчески овладевает временем [159].

В период взрослости в распоряжении человека находятся все аспекты психики. Слова о том, что «судьба приходит изнутри», как нельзя лучше выражают основной смысл этой фазы жизни. Человек, развивающийся последовательно, достигает к середине 50-х годов своей второй творческой кульминации.

Он способен к обобщению и критическому осмыслению собственного опыта, и у него ещё достаточно жизненных сил, чтобы привнести этот опыт в свою деятельность. В это время личности нужны коллектив, последователи, ученики; она стремится к руководству, организации, власти.

К взрослому возрасту человек обретает «доминирующий основной склад», «тональность, в которой пишется личная биография», жизненную направленность, определяемую предшествующим психическим развитием, социально-культурными факторами, семейным укладом, профессиональным выбором, уровнем общественной активности и т. д. (тип личности). Это — склонность строить и проживать жизнь именно таким образом и находить в этом переживание ценности жизненного пути и удовлетворения от жизни.

Так, например, тип исследователя реализует стремление исследовать функционирование окружающего мира и объяснять связь явлений в нём. При этом не так уж важно, на что именно направлена активность исследователя, главное — избранная позиция, прогрессирующая в жизненное кредо. Такие люди часто демонстрируют склонность к одиночеству, к кропотливому накоплению информации.

Мыслящий тип ощущает стремление упорядочить мир своих представлений, увидеть его во взаимосвязях. Мыслящий тип проявляется уже в юности и в течение всей жизни испытывает трудности, связанные с необходимостью следовать логике в своих рассуждениях. Их стремление указать на противоречия, задавать назойливые вопросы часто создаёт социальные проблемы. Любой конфликт такая личность воспринимает как вызов своей интеллигентности.

Организирующий тип воспринимает мир как то, что нужно упорядочить, переделать, сделать понятным и простым. Он тоже обнаруживается в юности, прежде всего в склонности к практической и организационной работе. Взрослые этого типа не любят рассуждать, их ценности — в активной работе, подчиняющей себе людей и обстоятельства. Они нацелены на карьеру, на движение вперёд.

Заботящийся тип стремится к тому, чтобы поддерживать, оберегать другое живое существо, растить его. Такой склад является основой для работы в области воспитания и образования, в социальном обслуживании, играет важную роль в сельскохозяйственных профессиях, садоводстве, животноводстве. В социальном плане он способен создавать среду, в которой успешно развиваются другие.

Реформирующий тип предполагает желание изменять и улучшать всё существующее. Большинство новаторов имеют именно этот склад: они готовы отдать жизнь за свои убеждения и, несмотря на насмешки, преследования, активно стремятся к реформам. При выборе профессии они выбирают новые сферы деятельности в своё время. Именно они в высшей мере обновляют культуру. Быть новатором — это фактор, обеспечивающий им желанную внутреннюю свободу. Они почти всегда неконформисты.

Охраняющий (или управляющий) тип стремится к сохранению всего существующего, его регистрации, передачи, контролю и, если возможно, к занесению

в определённую систему ценностей. Его можно обнаружить у бухгалтеров, библиотекарей, архивариусов, историков, дипломатов, журналистов.

Творческий тип лишь изредка встречается в чистой форме, прежде всего у людей искусства и науки. Чаше он пронизывает другие типы, придавая им действенность. Творческий мыслитель, организатор привносят подвижническую мотивацию, воображение, нестандартные формы мышления и деятельности.

Ощущение полноты жизни возникает у человека, когда он самореализуется, т. е. активно воплощает в деятельности свои идеалы и ценности, используя свои таланты и способности, и при этом его не вынуждают поступать против своих убеждений, системы ценностей, имеющих для него субъективный смысл. Более всего самоактуализация связывается с профессией и общественным признанием.

Взрослые люди, по каким-то причинам не преуспевающие в своей профессии или неадекватно чувствующие себя в профессиональных ролях, всеми способами стараются избежать профессионального труда, но одновременно уклониться от того, чтобы признать себя в нём несостоятельными. Они демонстрируют либо «уход в болезнь», либо «феномен зелёного винограда» (объявляется, что работа — не главное в жизни, и человек уходит в сферу непрофессиональных интересов), либо уход в общественную или политическую деятельность («сейчас не время корпеть над книгами...», «теперь каждый человек как патриот должен...»). Люди, реализующиеся в своей профессии, значительно менее заинтересованы в таких компенсаторных формах активности.

Если на предыдущем этапе профессиональный выбор совершён случайно, то взрослая личность наверняка столкнётся с необходимостью менять профессию.

Жизненная перспектива для взрослой личности может выступать как постоянное (или временное) занятие данной профессией, как карьера, как профессиональный и личностный рост, как творчество. Взрослая личность во многом идентифицируется со своей профессией. Нужно отметить, что повсеместно распространённая ориентация только на заработок в профессии обладает низкой психологической насыщенностью, и поэтому ведёт либо к постоянному росту этой потребности и усилий личности по её удовлетворению, либо к психологическому регрессу личности, возникновению скуки и апатии.

Во взрослом возрасте потребность в труде становится основной жизненной потребностью, определяющей круг смежных потребностей — в признании и престиже, в самовыражении, в удовлетворении материальных потребностей и личностных запросов, в утверждении собственной индивидуальности и т. д. Эти качества труда делают его важнейшей основой жизненной перспективы личности взрослого человека.

В любой профессиональной деятельности для взрослого человека важно её непрерывное осуществление; особенно это важно для творческих профессий. Сбои и срывы, неуспех, паузы снижают мотивацию, и человек может вообще «отучиться» работать (так происходит с людьми, вынужденными долго оставаться на положении безработных, или с молодыми женщинами, привыкающими быть просто домашними хозяйками).

Профессиональная и социальная самореализация предполагает инициативу и ответственность.

К. А. Абульханова-Славская указывает на три причины отсутствия инициативы у взрослого.

В частности, инициатива может не быть сформированной на ранних этапах развития (дефицит общения с матерью, зависимое положение ребёнка в семье, его личностное подавление родителями и т. д.).

Вторая причина коренится в социально-психологической природе личности: сама личность может подавлять в себе инициативу на стадии её возникновения, заранее зная, что она не будет принята и одобрена окружающими (безынициативные люди часто говорят о своей ненужности, невостребованности, ратуют за принцип «не высовывайся»).

Третья причина связана с отсутствием умений реализовывать собственные инициативы, необходимых способностей, организаторских навыков, а также с неразвитыми формами групповой жизни.

Принимая на себя ответственность, взрослая личность очерчивает поле активности, на которую будет распространяться её контроль. Ответственность превращает внешний долг во внутреннюю потребность.

К. А. Абульханова-Славская отмечает разницу между исполнительностью и ответственностью. Исполнительный человек сделает ровно столько, сколько ему поручат, сколько предписано инструкцией. Он может пропустить важное звено деятельности, сославшись на то, что оно не было указано в инструкции, которой он следовал. Ответственный человек берёт на себя, как правило, решение задачи в целом, а не отдельных её звеньев, и проявляет ответственность не из боязни последствий, а в силу желания и готовности не допустить негативных последствий. Сознвая ответственность за принятые на себя обязательства, человек не ограничивает себя неким набором условий и требований, а стремится отыскать оптимальный путь решения встающих перед ним задач. Поэтому ответственность предполагает также опору на себя, уверенность в своих силах, понимание их соразмерности решаемой задаче (только безответственный человек возьмётся за непосильное для себя дело) [160].

Самостоятельность, независимость от внешнего контроля, осознание целостности решаемой задачи — всё это признаки зрелой, ответственной личности.

Ответственность, ставшая устойчивым качеством личности, позволяет ей легко справляться с требованиями окружающей действительности, согласовывать

эти требования с собственными желаниями, иерархизировать последовательность решения задач с помощью самоконтроля. Ответственность может возникнуть только там, где общество в целом или социальная группа доверяют личности. Там, где доверия нет, ответственность охватывает только отдельные формы или звенья деятельности, что отчуждает человека от неё и общества в целом. В этом случае ответственность не становится качеством личности, а сама личность приобретает инфантильные черты. Принимая на себя ответственность, человек гарантирует себе определённую степень независимости, самостоятельности, свободы.

Но даже взрослая личность не может себя чувствовать в ответе «за все», поэтому человек определяет, за что именно он способен нести ответственность.

В первую очередь, это, конечно, всё то, с чем он непосредственно связан: он сам, его поступки, слова, действия; его семья и дети (часто осознание ответственности за детей приводит к тому, что взрослые готовы взять на себя ответственность за каждый шаг ребёнка и тем не способствуют формированию его собственной ответственности); его профессиональные обязанности и общественный долг.

Кроме того, в зрелости особую значимость для личности приобретают гражданские и патриотические мотивы; мотивы ответственности за молодое поколение, природу, мир в целом.

Для взрослой личности характерно стремление воплотить себя в жизни, в чем-то непреходящем, человечески-ценном, общественно значимом (неслучайно русская пословица рекомендует в качестве обязательного для взрослого человека — «посадить дерево, построить дом и вырастить сына»). Это проявляется в потребности расширить границы своего индивидуального бытия, воплотить, объективировать себя в формах, неподвластных течению времени, сделать свою жизнь более интенсивной в настоящем. Взрослому возрасту свойственна продуктивность, т. е. возможность творческого самовоплощения в многообразных продуктах своей профессиональной и социальной активности.

Личностная перспектива, открывающаяся взрослому человеку, ведёт к формированию индивидуального жизненного стиля: человек теперь сам решает, как и на что он потратит жизнь, как будет реализовывать в ней себя, и его поведение приобретает уникальность и своеобразие [161].

Список рекомендуемых источников

1. *Деркач, А. А.* Акмеология в системе научного познания / А. А. Деркач // Мир образования — образование в мире. — 2007. — № 1. — С. 25—33.
2. *Деркач, А. А.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. — М., 1993. — 23 с.
3. *Крейн, У.* Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. — СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. — 512 с.

4. Сагайдак, С. С. Акмеология индивидуальности: структурообразующие факторы, условия и доминанты деятельности / С. С. Сагайдак // Психологія. — 2006. — № 3. — С. 12—17.
5. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.
6. Степанова, Е. И. Психология взрослых. Экспериментальная акмеология / Е. И. Степанова. — СПб. : Алетейя, 2000. — 288 с.
7. Филозоф, А. А. Психолого-акмеологические аспекты становления личности на поздних этапах онтогенеза / А. А. Филозоф // Мир психологии. — 2008. — № 2. — С. 255—261.
8. Хухлаева, О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева — М., 2002. — 208 с.

Тема 2.12 Психосоциальное развитие в возрасте поздней зрелости и старости

Цель: формировать знания об основных тенденциях, характеристиках и особенностях развития на заключительной стадии развития человека — геронтогенезе.

2.12.1 Границы и стадии возраста

Старость — один из самых парадоксальных и противоречивых периодов жизни, связанный с тем, что «последние вопросы бытия» (М. М. Бахтин) встают перед человеком во весь рост, требуя разрешения неразрешимого — совместить возможности старого человека в понимании мира и его жизненный опыт с физической немощью и невозможностью активно воплотить в жизнь всё понимаемое. Это период геронтогенеза.

Период старости наступает при пересечении человеком условной границы в 60—65 лет, но процент людей этого возраста, не считающих себя стариками, в мире с каждым годом нарастает в связи с общим прогрессом медицины, социальным прогрессом и повышением качества жизни.

Процесс старения неоднороден. Выделяют 3 градации периода геронтогенеза:

- пожилой возраст (60—75 лет) — (для мужчин — 60—74 года, для женщин — 55—74 года);
- старческий возраст (75—90 лет);
- долгожительство (старше 90 лет) [162].

В отечественной психологии разработана периодизация старческого возраста, основанная на анализе социальной ситуации развития, ведущей деятельности и личностных новообразований [163].

Пожилой, предпенсионный возраст. Социальная ситуация: ожидание пенсии; основные контакты с окружающими ещё носят производственный характер; с родственниками — неоднозначность (с одной стороны, способность обеспечивать, с другой — предчувствие скорой «ненужности»). Ведущая

деятельность связана со стремлением «успеть» сделать то, что не успел (особенно в профессиональном плане), оставить о себе «добрую память» на работе. Личностные новообразования характеризуются сменой ценностных ориентаций, поиском смыслов в новой, предстоящей жизнедеятельности.

Период после выхода на пенсию (первые несколько лет). Социальная ситуация: контакты с коллегами ещё сохранены, постепенное появление новых друзей-пенсионеров (или других, даже молодых), общение с детьми и внуками. Ведущая деятельность направлена на «поиск себя в новом качестве» (у работающих повышается чувство значимости, в остальных ситуациях — множество вариантов деятельности). Личностное новообразование: осознание себя в новом качестве.

Период собственно старости. Социальная ситуация: общение, в основном, с такими же старцами и членами своей семьи, иногда — новые контакты в общественной деятельности. Ведущая деятельность: досуговое увлечение, либо подготовка к смерти в разных её проявлениях. Личностное новообразование: либо укрепляющееся чувство собственного достоинства, либо чувство отчаяния.

Долгожительство в условиях резкого ухудшения здоровья. Социальная ситуация: общение с родными и близкими, а также врачами, соседями. Ведущая деятельность: лечение, стремление бороться с болезнями. Личностные новообразования: связаны с пониманием ограниченности жизни, и в то же время с сопричастностью к миру (для многих — к Богу). Помощь — человеческое участие!

Долгожительство при относительно хорошем здоровье. Социальная ситуация: долгожитель — символ будущей долгой жизни для других членов семьи, могут появиться новые друзья, расширится круг знакомых. Ведущая деятельность зависит от наклонностей человека, но как правило, активна, менее актуально воспитание детей и внуков. Личностные новообразования: чувство собственного достоинства, связанное с победой над старостью.

Традиционные точки зрения на причины развития старения:

1. Старение — генетически запрограммированный процесс. Действие факторов окружающей и внутренней среды незначительно влияют на темп старения (теории запрограммированного старения).

2. Старение — результат разрушения организма вследствие повреждающего действия сдвигов, возникающих в ходе самой жизни. Это много причинный процесс, вызываемый различными факторами, действия которых повторяется и накапливается в течение жизни (теории изнашивания организма) [164].

В отечественной геронтологии различают следующие виды старения:

1) естественное (физиологическое, нормальное), которое характеризуется определённым темпом и последовательностью возрастных изменений, соответствующих биологическим, адаптационно-регуляторным возможностям данной человеческой популяции;

2) замедленное, отличающее более медленным, чем у всей популяции, темпом возрастных изменений. Предельным проявлением этого типа старения является феномен долголетия;

3) преждевременное, для которого свойственно раннее развитие возрастных изменений или более яркое их проявление в тот или иной возрастной период [165].

2.12.2 Биологические аспекты геронтогенеза

1. На молекулярном уровне — изменения биохимической структуры организма, снижение интенсивности обмена веществ, уменьшение способности клеток осуществлять восстановительные процессы, что в целом приводит к накоплению в организме продуктов неполного распада.

2. На уровне функциональных систем:

– в клеточно-тканевой системе — увеличение, разрастание соединительной ткани в сосудах, мышцах, почках и других органах. В состав соединительной ткани входят белки, коллаген, эластин, которые, изменяясь в старости, становятся инертными. Это вызывает кислородное голодание, ухудшение питания и гибель клеток различных органов, что и приводит к разрастанию соединительной ткани;

– в сердечно-сосудистой, эндокринной, иммунной, других системах — процесс инволюции;

– в нервной системе: снижение энергетического потенциала вследствие ослабления генерации энергии. Ослабляются процессы возбуждения и торможения;

– пищевой рефлекс у пожилых и старых людей вырабатывается медленнее, а дифференцировка на пищевом подкреплении вырабатывается с трудом, а в 80 лет и старше она не возникает вообще.

Гетерохрония обнаруживается в том, что с возрастом стареют, прежде всего, процесс торможения и подвижность нервных процессов, удлиняются латентные периоды нервных реакций. Тем не менее, есть люди, которые до глубокой старости отличаются не только сохранностью, но и высокими показателями речевых и других реакций. Речевой фактор вообще способствует сохранности человека в период геронтогенеза. Б. Г. Ананьев писал, что «речемыслительные функции противостоят общему процессу старения и сами претерпевают инволюционные сдвиги позже остальных психических функций».

В анализе геронтогенеза надо отметить усиление противоречивости, разнонаправленности и индивидуализацию возрастных изменений в различных отделах центральной нервной системы.

Адаптация организма к старению — за счёт мобилизации резервных сил.

К числу биологических приспособительных механизмов относят также увеличение числа ядер в клетках органов, скелетных мышц, нервной системы, что улучшает обменные процессы.

В целом ослабление и разрушение одних элементов и систем приводит к интенсификации и «напряжённости» других, что способствует сохранности организма = эффект поляризации.

Другой эффект геронтогенеза — эффект резервирования — состоит в замене одних механизмов другими, резервными, более древними и потому более устойчивыми по отношению к фактору старения. Это приводит к изменению функциональной и морфологической структур живой системы.

В период старения наблюдается также эффект компенсации = эффект конструирования, когда существующие системы берут на себя не свойственные им ранее функции, возмещая таким образом работу ослабленных или разрушенных систем. Все это приводит к возникновению новых механизмов жизнедеятельности стареющего организма, способствующих его сохранению и выживанию [166].

Функционирование психических процессов:

1) начиная с 40 лет, постепенно, но неравномерно снижается слуховая чувствительность в высокочастотном диапазоне. Ухудшение работы слухового анализатора носит избирательный характер;

2) от 25 до 80 лет с неодинаковой скоростью снижаются разные виды цветовой чувствительности. Например, к 50 годам чувствительность к жёлтому цвету практически не изменяется, а к зелёному — снижается в замедленном темпе;

3) глазомерная функция и сенсорное поле зрения отличаются достаточной сохранностью до 69 лет. После 50 лет наступает общее ухудшение остроты зрения и объёма перцептивного поля;

4) с возрастом может усиливаться асимметрия психологических функций: например, одна из сторон тела может оказаться более чувствительной к вибрационной или температурной стимуляции, один глаз или ухо может быть более функционально сохранным, чем другой;

5) в период после 70 лет в основном страдает механическое запоминание, а лучше всего сохраняется логическая память. Образная память ослабевает больше, чем смысловая, но сохраняется лучше, чем механическое запечатление;

б) основой прочности памяти в старшем возрасте являются внутренние смысловые связи;

7) претерпевает изменения вербальный и невербальный интеллект. Снижение невербальных функций становится резко выраженным к 40 годам. Вербальные функции с этого момента интенсивно прогрессируют, достигая своего максимума в период 40—45 лет [167].

2.12.3 Психологическое переживание старения и старости

Старость — явление в большей степени социального, чем физиологического порядка.

Э. Эриксон считал старость стадией развития личности, на которой возможно либо обретение такого качества, как интегративность — целостность личности, либо переживание отчаяния от того, что жизнь почти кончена, но прожита она не так, как хотелось и планировалось.

Основным новообразованием старости Э. Эриксон предложил считать мудрость как форму независимого и в то же время активного взаимоотношения человека с его ограниченной жизнью, которая характеризуется зрелостью ума, обдуманностью суждений, глубоким всеобъемлющим пониманием [168].

На работу психических функций в старости влияет трудовая деятельность, осуществляемая или продолжаемая человеком, так как она приводит к сенсбилизации включённых в неё функций и тем самым способствует их сохранности.

Душевное здоровье стареющего человека определяется его вовлечённостью в общение. Сужение социальных связей связано с прекращением обязательной профессиональной деятельности, постепенным уменьшением возрастной когорты сверстников, нарастающей усталостью от социальных контактов.

Отсутствие контактов с обществом способно вызвать у стариков эмоциональные изменения: упадок духа, пессимизм, обеспокоенность и страх перед будущим.

После 60 лет постепенно приходит осознание социального отчуждения от последующих поколений, которое переживается болезненно, особенно в обществах, где нет социальной поддержки старости.

У людей преклонного возраста постепенно перестраивается мотивационная сфера: ведущими потребностями становятся телесные потребности, потребность в безопасности и надёжности.

Как правило, старики не строят долгосрочных планов — это связано с общим изменением временной жизненной перспективы. Психологическое время меняется в старости, и большее значение теперь имеет жизнь в настоящем и воспоминания о прошлом, чем будущее.

«Вечно молодыми» хотят остаться только нереализовавшиеся и незрелые пожилые люди, с неустоявшейся самооценкой, депривированные и фрустрированные жизнью, а для большинства стариков более ценным оказывается чувство «реализованности» возраста.

Особое значение имеют осуществление пожилыми людьми творческой деятельности, вспышки новых способностей (особенно творческого плана).

Довольно широко в мировой психологической литературе поддерживается классификация, которую предложил Д. Б. Бромлей. Он выделяет пять типов приспособления личности к старости [169]:

– конструктивное отношение человека к старости, при котором люди внутренне уравновешены, имеют хорошее настроение, удовлетворены эмоциональными контактами. Они в меру критичны по отношению к себе и терпимо относятся к другим. Не драматизируют окончание профессиональной деятельности, оптимистически относятся к жизни, а возможность смерти трактуют как естественное событие. С уверенностью рассчитывают на помощь окружающих. Самооценка довольно высокая;

– отношение зависимости. Зависимая личность — человек, подчинённый, зависимый от супруга или от своего ребёнка, не имеющий высоких жизненных претензий и благодаря этому охотно уходящий с профессиональной работы. Семейная среда обеспечивает ощущение безопасности, помогает поддерживать внутреннюю гармонию, эмоциональное равновесие;

– оборонительное отношение, для которого характерны: преувеличенная эмоциональная сдержанность, прямолинейность, неохотное принятие помощи от других. Люди избегают высказывать собственное мнение, с трудом делятся своими проблемами. Оборонительную позицию занимают иногда по отношению ко всей семье. Защитным механизмом против ощущения страха смерти и обездоленности, является их активность «через силу», «подпитка» внешними действиями. Люди с большой неохотой и только под давлением окружающих оставляют свою профессиональную работу;

– отношение враждебности к окружающим. Люди агрессивны и подозрительны, стремятся «переложить» на других вину и ответственность за собственные неудачи, не совсем адекватно оценивают действительность. Недоверие и подозрительность заставляют их замыкаться в себе, избегать контактов. Они отгоняют мысль о переходе на пенсию, так как используют механизм разрядки напряжения через активность. Их жизненный путь, как правило, сопровождался многочисленными стрессами и неудачами. Люди склонны к острым реакциям страха, они с отчаянием думают о прогрессирующей утрате сил. Всё это соединяется с враждебным отношением к молодёжи, а также с сильным страхом смерти;

– отношение враждебности человека к самому себе. Люди избегают воспоминаний, потому что в их жизни было много неудач и трудностей. Они пассивны безропотно принимают то, что посылает им судьба. Невозможность удовлетворить потребность в любви — причина депрессий и претензий к себе. С этими состояниями соединяется чувство одиночества и ненужности. Собственное старение оценивается реалистично; смерть трактуется этими людьми как избавление от страданий.

Основные стрессоры пожилых и старых людей: отсутствие чёткого жизненного ритма; сужение сферы общения; уход от активной трудовой деятельности; синдром «опустошения гнезда»; уход человека в себя; ощущение дискомфорта от замкнутого пространства и другие жизненные события и ситуации.

Наиболее сильным стрессором в старости является одиночество [170].

Многие из стрессоров людей пожилого и старого возраста можно предупредить или относительно безболезненно преодолеть именно за счёт изменения отношения к старикам и к процессу старения.

Современная геронтопсихология основывается на следующих представлениях о природе старения:

1. Социально-психическое развитие человека не ограничено какими-то определёнными периодами его бытия, оно осуществляется на протяжении всей жизни.

2. К старости человек не исчерпывает все свои резервные возможности, потенциал своего развития.

3. Психическое развитие человека настолько многомерно и многонаправленно, что практически невозможно выявить все его проявления, качества и возможности.

4. Личностно-психологическое развитие человека происходит разными темпами и достигает разного уровня в различных областях социальной действительности. Соответственно, соотношение утрат и приобретений оказывается различным в разные периоды старения человека [171].

Старение — многоплановый процесс. Можно говорить о физическом, личностно-психологическом, социальном, профессиональном аспектах старения.

В современной психологии всё более утверждается точка зрения, согласно которой старение не может рассматриваться как простая инволюция; это скорее продолжающееся становление человека, включающее многие приспособительные и компенсаторные механизмы.

Негативные стороны периода: изменение физических возможностей; утрата общественного положения, связанного с выполнявшейся работой; изменение функций в семье; смерть или угроза утраты близких; ухудшение экономических условий жизни; необходимость приспособляться к быстрым культурным и бытовым изменениям.

Позитивные стороны: наличие большого количества свободного времени; возможность свободно заниматься любимым делом; освобождение от необходимости соперничества и борьбы за положение.

2.12.4 Типы старения. Личностные новообразования в старости

Социально-психологические типы старости по И. С. Кону [172]:

1) активная, творческая старость, когда человек выходит на заслуженный отдых и, расставшись с профессиональным трудом, продолжает участвовать в общественной жизни, воспитании молодёжи;

2) старость с хорошей социальной и психологической приспособленностью, когда энергия стареющего человека направлена на устройство собственной жизни — материальное благополучие, отдых, развлечения и самообразование — на всё то, на что раньше недоставало времени;

3) «женский» тип старения — в этом случае приложение сил старика находится в семье: в домашней работе, семейных хлопотах, воспитании внуков, в даче; поскольку домашняя работа неисчерпаема, таким старикам некогда хандрить или скучать, но удовлетворённость жизнью у них обычно ниже, чем у двух предыдущих групп;

4) старость в заботе о здоровье («мужской» тип старения) — в этом случае моральное удовлетворение и заполнение жизни даёт забота о здоровье, стимулирующая различные типы активности; но в этом случае человек может придавать излишнее значение своим реальным и мнимым недомоганиям и болезням и его сознание отличается повышенной тревожностью.

Эти 4 типа И. С. Кон считает психологически благополучными.

Есть и отрицательные типы развития в старости. Например, к таковым могут быть отнесены старые ворчуны, недовольные состоянием окружающего мира, критикующие всех, кроме самих себя, всех поучающие и терроризирующие окружающих бесконечными претензиями.

Другой вариант негативного проявления — разочарованные в себе и собственной жизни одинокие и грустные неудачники. Они винят себя за свои действительные и мнимые упущенные возможности, не способны прогнать мрачные воспоминания о жизненных ошибках, что делает их несчастными.

В старости важны не только изменения, происходящие с человеком, но и отношения человека к этим изменениям. В типологии Ф. Гизе выделяются типы стариков и старости [173]:

1) старик-негативист, отрицающий у себя какие-либо признаки старости и дряхлости;

2) старик-экстравертированный, признающий наступление старости, но к этому признанию приходящий через внешние влияния и путём наблюдения окружающей действительности (наблюдения за выросшей молодёжью, расхождение с нею во взглядах, смерть близких и друзей, новшества в области техники и социальной жизни, изменение положения в семье);

3) интровертированный тип, остро переживающий процесс старения; появляются тупость по отношению к новым интересам, оживление воспоминаний о прошлом, интерес к вопросам метафизики, малоподвижность, ослабление эмоций, ослабление сексуальных моментов, стремление к покою.

Эти оценки приблизительны, как бы мы ни хотели подвести стариков под тот или иной тип.

Новообразования старческого возраста:

1) чувство принадлежности к группе или группам;

2) чувство, что «ты здесь дома» — личный комфорт во взаимодействии с людьми;

3) чувство общности с другими людьми, переживание похожести на них;

4) вера в других — чувство, что в каждом человеке есть что-то хорошее;

5) мужество быть несовершенным — ощущение того, что ошибки делать естественно, что совсем не обязательно быть всегда и во всем «первым» и «правильным», «лучшим» и «непогрешимым»;

6) ощущение себя человеком — чувство, что ты часть человечества;

7) оптимизм — чувство, что мир можно сделать лучшим местом для жизни.

2.12.5 Смерть как кризис индивидуального существования

Рано или поздно человек переживает эмоциональный шок, столкнувшись с проблемой конца собственной жизни. Он должен разрешить для себя проблему примирения с окончанием жизни, попытаться осмыслить свой конец, преодолеть страх, и подвести итог прожитому.

Фактически отношение человека к смерти мечется между двумя полюсами — страхом перед абсолютным небытием и надеждой на второе рождение.

Смерть с точки зрения психологии — это последнее критическое событие в жизни человека. Являясь на физиологическом уровне необратимым прекращением всех жизненных функций, имея личную значимость для человека, смерть является и элементом психологической культуры человечества.

Отношение к смерти в историческом аспекте менялось по нескольким направлениям:

1) развитие индивидуального самосознания;

2) развитие защитных механизмов против сил природы;

3) трансформация веры в загробное существование;

4) трансформация веры в связь между смертью и грехом, страданием.

Исследуя проблемы смерти, З. Фрейд ввёл понятия «влечение к жизни» и «влечение к смерти».

Э. Кюблер-Росс, разделяющая позиции З. Фрейда и К. Г. Юнга, утверждает, что смерть во все века и во всех культурах воспринималась человеком разумным как несчастье. Для бессознательного немисливо вообразить реальный конец собственной жизни, и если эта жизнь должна окончиться, конец всегда связывается с вмешательством внешних сил. Поэтому традиционно смерть ассоциируется с пугающим действием, злым и несправедливым деянием.

Приводя данные исследования, Э. Кюблер-Росс говорит о пяти стадиях изменения отношения человека к собственной смерти. Это стадии отрицания, гнева, торга, депрессии, принятия.

Первая реакция на смертельное заболевание обычно такова: «Нет, только не я, это неправда». Такое первоначальное отрицание смерти очень похоже на первые отчаянные попытки альпиниста остановить своё падение, и это — естественная реакция человека на стресс.

Как только больной осознает реальность происходящего, его отрицание сменяется гневом или фрустрацией: «Почему я, ведь мне ещё так много нужно сделать?»

Иногда вместо этой стадии следует стадия попыток совершить сделку с собой и с другими и выиграть дополнительное время на жизнь.

Когда смысл заболевания осознается, наступает период страха или депрессии. Эта стадия не имеет аналогов среди переживаний, связанных со внезапной смертью, и, видимо, возникает лишь в тех ситуациях, когда у столкнувшегося со смертью человека есть время для осмысления происходящего.

Конечные стадии, предвещающие наступление смерти, одинаковы как при мгновенной, так и при медленной смерти. Если умирающие больные имеют достаточно времени для того, чтобы справиться со своими страхами и примириться с неизбежностью смерти, или получают соответствующую помощь от окружающих, то они нередко начинают испытывать состояние покоя и умиротворённости.

Многие исследователи считают, что психологически страх смерти — приобретаемое в ходе жизни свойство психики (считается, что для животных категория смерти не существует).

В последние годы жизни многие обозревают свою жизнь в ретроспективе.

Р. Моуди указывает, что пережитый опыт умирания производит умиротворяющее воздействие. Они а) перестают бояться смерти; б) производят переоценку представлений; в) изменяют образ жизни.

Особый вопрос современности, имеющий нравственную подоплёку, — индивидуальное право человека на добровольную смерть и проблема эвтаназии (убийства из милосердия) [174].

Список рекомендуемых источников

1. Дубровина, И. В. Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин // Психологический институт РАО. — М. : Academia, 1999. — 313 с.
2. Ермолаева, М. В. К вопросу о потенциалах развития личности в старости / М. В. Ермолаева, С. Б. Пряхина // Мир психологии. — 2008. — № 2. — С. 244—255.
3. Ермолаева, М. В. Жизненный опыт как критерий личностного развития в старости / М. В. Ермолаева // Мир психологии. — 2007. — № 3. — С. 145—152.
4. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; пер. с англ. А. Маслова, О. Орешкиной, А. Попова. — СПб. : Питер, 2006. — 939 с.
5. Краснова, О. В. Психология старости и старения : хрестоматия : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. — М., 2003. — 416 с.
6. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-Евронек, 2001. — 656 с.
7. Худоян, С. С. К проблеме кризиса развития в позднем возрасте / С. С. Худоян // Психологический журнал. — 2007. — № 4. — С. 57 — 62.
8. Худоян, С. С. Проблема кризиса развития в позднем возрасте / С. С. Худоян // Психология. Сер., У дапамогу педагогу : навук.-метадычны часоп. — 2008. — № 1. — С. 53—59.
9. Хухлаева, О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева — М., 2002. — 208 с.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ

1. Предмет и задачи психологии развития

1. Становление психологии развития как науки и экспериментальной практики.
2. Попытки осмысления развития в историко-культурной ретроспективе.
3. Идеи Ф. Арьеса об историографии развития.
4. «Психогенная теория истории» Л. Демоза.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [3], [5], [10], [13].

Дополнительная литература: [4].

2. Классические понятия психологии развития

1. Социализация.
2. Модели социализации. «Воронковая» модель И. Чайлда. Двухнаправленная модель социализации.
3. Социализация как освоение ролей.
4. Социализация как решение задач развития.
5. Значение социализации для развития

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [5], [9], [10], [13].

3. Эндогенное направление в психологии развития

1. Этологические теории развития.
2. Ч. Дарвин и теория эволюции.
3. Современная этология К. Лоренца и Н. Тинбергена.
4. Теория развития привязанности Д. Боулби и М. Эйнсворт.
5. Современные варианты теорий биологического созревания (Н. Хомский, Д. Хебб).

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [3], [5], [6], [13].

Дополнительная литература: [4].

4. Экзогенное направление в психологии развития

1. Теории социального научения и основные направления экспериментальных исследований (Н. Миллер, Д. Доллард, Р. Уолтерс, Д. Гевирц).

2. А. Бандура и теория социального обучения.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [3], [5], [6], [10], [13].

Дополнительная литература: [4].

5. Психоаналитические модели развития

1. Развитие концепций З. Фрейда в работах А. Фрейд.

2. Теория отделения/индивидуализации М. Малер.

3. Теория развития детских переживаний Э. Шахтеля.

4. Теории объектных отношений (М. Кляйн, Х. Кохут и др.).

5. Теория зрелости К. Юнга.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [5], [6], [9], [10].

Дополнительная литература: [4], [28], [13].

6. Когнитивные модели развития

1. Социальные факторы развития интеллекта.

2. Роль социального взаимодействия в развитии интеллекта (А. Перре-Клермон).

3. Теория морального развития Л. Колберга.

4. Теория развития умений К. Фишера.

5. Развитие как решение задач: Р. Кейз.

6. Моделирование когнитивного развития: Д. Клаар.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [5], [6], [13].

Дополнительная литература: [26], [28].

7. Контекстуальные модели развития

1. Модель развития общения М. И. Лисиной.
2. Модель развития личности Л. И. Божович.
3. Внешние и внутренние условия в понятии социальной ситуации развития.
4. Центральное новообразование и потребности в понятии личностного новообразования.
5. Теория персонализации А.В.Петровского.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [2], [8], [18].

Дополнительная литература: [5], [20], [41], [48].

8. Контекстуальные модели развития

1. Диалектическая теория развития А. Валлона.
2. Экологическая теория развития У. Бронфенбреннера.
3. Антиравновесная теория Ригеля.
4. Модели развития К. Ф. Ригеля.
5. Психологическая теория развития деятельности Р. Лернера.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [4], [11].

Дополнительная литература: [4], [41].

9. Возрастные кризисы психического развития

1. Возрастные кризисы психического развития.
2. Сущность кризиса развития.
3. Особенности протекания кризисов развития.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [2], [4], [7], [10], [11], [16].

Дополнительная литература: [23], [27].

10. Проблема периодизации развития

1. Группы периодизаций детского развития (В. Штерн, Р. Заззо, П. П. Блонский, З. Фрейд, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина, Л. И. Божович).

2. Периодизации зрелого возраста (Ш. Бюлер, Р. Гаулд, Левинсон).

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [2], [3], [4], [7], [9], [10], [11], [16].

Дополнительная литература: [20], [26].

11. Проблема периодизации развития

1. Периодизации жизненного пути (Э. Эриксон, Дж. Биррен, Д. Бромлей).

2. Попытки построения системной периодизации психического развития (В. И. Слободчиков, Ю. Н. Карандашев).

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [7], [9], [11], [16].

12. Пренатальный период и рождение

1. Влияние среды на пренатальное развитие.

2. Психологическая связь плода с матерью.

3. Влияние образа жизни матери на психическое развитие плода.

4. Проблемы пренатальной психологии.

5. Психологический аспект рождения.

6. Проблема психологической родовой травмы и базового доверия ребёнка к миру.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [1], [5], [7], [11], [15], [16].

Дополнительная литература: [28].

13. Новорождённость

1. Особенности психической жизни новорождённого.
2. Цели воспитания и правила общения с новорождённым ребёнком.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [1], [5], [7], [11], [15], [16].

Дополнительная литература: [28].

14. Период младенчества

1. Развитие форм общения младенца.
2. Развитие предличностных образований у младенца в контексте генезиса общения (М. И. Лисина, Н. Н. Авдеева).
3. Развитие понимания речи и говорения в младенческом возрасте.
4. Особенности эмоциональной жизни младенца.
5. Кризис первого года жизни.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [1], [5], [7], [11], [15], [16], [20].

Дополнительная литература: [28].

15. Психическое развитие в раннем возрасте

1. Основные новообразования раннего детства.
2. Кризис трёх лет.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [1], [2], [3], [5], [7], [10], [15], [17].

Дополнительная литература: [16].

16. Психическое развитие в дошкольном возрасте

1. Развитие познавательной сферы ребёнка в дошкольный период.
2. Общая характеристика сенсорного развития дошкольников.
3. Развитие внимания, памяти, мышления в дошкольном возрасте.
4. Специфика детского мировоззрения.
5. Развитие речи в дошкольном возрасте.
6. Развитие воображения и творчества в дошкольном возрасте.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [1], [4], [5], [7], [12], [15], [17].

Дополнительная литература: [15], [24], [26], [29], [39], [46].

17. Психическое развитие в дошкольном возрасте

1. Понятие психологической и психофизиологической готовности к школе.
2. Структура психологической готовности к обучению.
3. Психофизиологические параметры готовности к школе.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [2], [4], [12].

Дополнительная литература: [15], [16], [17], [20], [24], [32], [33].

18. Психическое развитие в младшем школьном возрасте

1. Развитие речи, восприятия, памяти, внимания, воображения в младшем школьном возрасте.
2. Конкретное мышление младшего школьника.
3. Появление абстрактного мышления.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [5], [15], [17], [20].

Дополнительная литература: [16], [21], [24], [26], [46].

19. Психосоциальное развитие в подростковом возрасте

1. Особенности личности подростка.
2. Структура самосознания.
3. Краткая характеристика компонентов самосознания.
4. Формирование самооценки.
5. Развитие мотивационно-потребностной сферы.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [3], [16].

Дополнительная литература: [1], [10], [13], [14], [25], [30], [34], [35], [36], [37], [44].

20. Психосоциальное развитие в подростковом возрасте

1. Эмоции в подростковом возрасте.
2. «Подростковый комплекс» эмоциональности.
3. Развитие социальных эмоций в подростковом возрасте.
4. Поведенческие особенности.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [3], [16].

Дополнительная литература: [1], [6], [10], [19], [35], [36], [37].

21. Психосоциальное развитие в юношеском возрасте

1. Социальная активность в юношестве.
2. Юношеский мир и мир взрослых.
3. Любовь, чувство принадлежности и поиски интимности.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [3], [16].

Дополнительная литература: [9], [18], [21], [30], [38], [45], [47].

22. Психосоциальное развитие в возрасте ранней взрослости

1. Важнейшие сферы активности взрослого человека.
2. Социальное поведение: профессиональная деятельность, семейно-брачные отношения, родительские отношения
3. Семейная микросреда как фактор становления семейно-ролевого сознания и самосознания.
4. Гендерные особенности «Я-концепции».

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [7], [10], [16], [19].

Дополнительная литература: [4], [28].

23. Психосоциальное развитие в возрасте средней взрослости

1. Аффективная сфера в период средней взрослости.
2. Кризис середины жизни.
3. Роль когнитивного развития человека в преодолении кризиса середины жизни.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [16], [18], [19].

Дополнительная литература: [7], [8], [31], [40].

24. Психосоциальное развитие в возрасте поздней взрослости и старости

1. Когнитивные особенности в возрасте поздней взрослости и старости.
2. Старение и специфические изменения эмоциональной сферы.
3. Изменение структуры социальной активности в старости.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [7], [14], [15], [19].

Дополнительная литература: [4], [11], [12], [42], [43].

25. Инволютивное развитие человека

1. Нарушения развития детей.
2. Генетические, морфологические, физиологические, нейрофизиологические, психофизиологические, психофизические, психологические, социально-психологические, социальные нарушения.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [2], [5].

Дополнительная литература: [2], [3], [15], [49].

Репозиторий БарГУ

ЛАБОРАТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ

1. Психическое развитие в раннем возрасте

1. Развитие эмоциональной сферы ребёнка в раннем возрасте.
2. Становление элементов самосознания.
3. Развитие общения с детьми и взрослыми.
4. Формирование элементов нравственного поведения.

Выполнение практических заданий по источнику:

Яценко, Т. Е. Психология развития : практикум / Т. Е. Яценко ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. — Барановичи : БарГУ, 2010. — С. 50–63.

Рекомендуемые источники

Основная литература: [1], [2], [3], [5], [7], [10], [15], [17].

Дополнительная литература: [3], [20], [49].

2. Психосоциальное развитие в подростковом возрасте

1. Подростковый возраст как историческое образование, зависящее от социальной ситуации развития.
2. Влияние измененных внутрисемейных отношений в период пубертата на отношение со сверстниками и учителями.
3. Кризис подросткового возраста.

Выполнение практических заданий по источнику:

Яценко, Т. Е. Психология развития : практикум / Т. Е. Яценко ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. — Барановичи : БарГУ, 2010. — С. 124 — 153.

Рекомендуемые источники

Основная литература: [3], [10], [16].

Дополнительная литература: [13], [14], [25], [35], [36], [37].

3. Инволютивное развитие личности

1. Нарушения развития взрослых.
2. Генетические, морфологические, физиологические, нейрофизиологические, психофизиологические, психофизические, психологические, социально-психологические, социальные нарушения.
3. Феномен смерти. Психологические аспекты умирания.

Выполнение практических заданий по источнику:

Яценко, Т. Е. Психология развития : практикум / Т. Е. Яценко; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. — Барановичи : БарГУ, 2010. — С. 190—196.

Рекомендуемые источники

Основная литература: [7], [15], [19].

Дополнительная литература: [4], [11], [12], [14], [42], [43].

УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы студентов

Самостоятельная работа студентов может осуществляться в различных формах:

- подготовка рефератов;
- составление опорных конспектов;
- разработка кейсов;
- подготовка творческих проектов;
- написание сочинений, эссе;
- выполнение практических заданий;
- создание электронных средств обучения.

При конспектировании студенту важно научиться составлять цитатный план основных идей автора, оставлять поле для заметок и комментариев. Может быть использован метод фильтров, как маркировка идей, с которыми студент согласен (+) и не согласен (-), которые вызвали удивление (!) и вопрос (?), что позволяет глубже проанализировать текст, преломляя его сквозь призму субъективного опыта, формирует готовность к обсуждению прочитанного.

Для усвоения студентами понятийно-категориального аппарата психологии необходимой формой самостоятельной работы является составление глоссария к теме, работа со словарями и энциклопедиями, с последующей разработкой кроссвордов и сравнительных таблиц, написанием эссе. Такие задания ориентированы на структурирование и систематизацию знаний. Эссе представляет собой самостоятельное сочинение-размышление студента над научной проблемой при использовании идей, концепций, ассоциативных образов, собственного опыта; может быть описательным, сравнивающим, причинно-следственным, ролевым, в форме литературного анализа и пр.

Важным умением студента является составление структурно-логических схем для визуализации учебного материала; необходимо вычлнить основные понятия, установить между ними смысловые связи.

Подготовка учебного реферата позволяет студентам закрепить знания о структуре психологического исследования, закладывает основы культуры научной деятельности.

В целях развития социально-психологических компетенций студентов может быть предложена подготовка информационно-творческих проектов в микрогруппах сменного состава. Данная форма развивает умения, работы с информацией, взаимодействия в команде, аргументации в дискуссии, планирование деятельности.

Для практико-ориентированной подготовки студентов важной формой работы является решение разного уровня сложности психологических учебных задач, с обоснованием их решения. По мере усвоения материала задачи могут предполагать: описание психических явлений, научных позиций, методов исследования; их сравнение; объяснение; обобщение; оценку; проблематизацию. Учебные задачи желательно включать в контекст профессиональной деятельности практического психолога.

Контроль выполнения самостоятельной работы и диагностика уровня знаний студентов может осуществляться в рамках семинарских занятий, с помощью тестов учебных достижений, фронтальных опросов, управляемых дискуссий, контрольных работ, защиты творческих проектов, экзамена. К итоговому контролю может быть подготовлено «портфолио работ» студента.

ТЕМАТИКА УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

1. Феномен детства

1. Детство как историческая категория.
2. Феномен человеческого детства.
3. Проблема границ детства.
4. Парадоксы детства.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [1], [3], [5], [7], [10], [15], [17].

2. Психическое развитие в дошкольном возрасте

1. Условия формирования психологической готовности детей к обучению в школе.
2. Кризис шести-семи лет: симптоматика, новообразования, причины появления, особенности протекания.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [2], [3], [10], [15], [17].
Дополнительная литература: [16], [20].

3. Психическое развитие в младшем школьном возрасте

1. Становление характера младших школьников.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [2], [5], [15], [17], [20].
Дополнительная литература: [16], [17], [21], [46].

4. Психосоциальное развитие в подростковом возрасте

1. Развитие познавательной сферы.
2. Формирование элементов теоретического мышления и системы интеллектуальных (профессионально ориентированных) интересов.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [3], [16].

Дополнительная литература: [14], [25], [35], [36].

5. Психосоциальное развитие в юношеском возрасте

1. Развитие интеллектуальной сферы в юношестве.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [3], [16].

Дополнительная литература: [9], [18], [38].

6. Психосоциальное развитие в возрасте средней зрелости

1. Особенности психических познавательных процессов в период средней зрелости.

Рекомендуемый список источников

Основная литература: [16], [18], [19].

Дополнительная литература: [7], [8], [40].

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»

1 семестр

1. Предмет, задачи и проблемы психологии развития.
2. Понятие и характеристики развития. Виды изменений.
3. Филогенез, онтогенез, антропогенез и микрогенез.
4. Место психологии развития в системе психологических наук.
5. Структура психологии развития.
6. Специфика методов психологии развития.
7. Научные основы становления психологии развития как науки.
8. Биологическое и психологическое понятия роста. Созревание.
9. Дифференциация. Научение. Запечатление.
10. Социализация как освоение и решение задач развития. Модели социализации.
11. Научно-теоретические направления в психологии развития.
12. Общая характеристика теорий эндогенного направления.
13. Биогенетический подход в объяснении развития (концепции рекапитуляции).
14. Нормативный подход к развитию психики ребёнка.
15. Современные варианты теорий биологического созревания (Н. Хомский, Д. Хебб).
16. Общая характеристика теорий экзогенного направления.
17. Психоаналитические модели развития.
18. Когнитивные модели развития.
19. Культурно-историческая теория Л. Выготского.
20. Проблема движущих сил психического развития ребёнка в советской психологии.
21. Модель развития общения М. И. Лисиной.
22. Модель развития личности Л. И. Божович.
23. Теория персонализации А. В. Петровского.
24. Диалектическая теория развития А. Валлона.
25. Системные теории развития.
26. Законы психического развития.
27. Проблема возраста и возрастной периодизации психического развития.
28. Группы периодизаций детского развития.

29. Периодизации зрелого возраста (Ш. Бюлер, Р. Гаулд, Левинсон).
30. Периодизации жизненного пути (Э. Эриксон, Дж. Биррен, Д. Бромлей).
31. Попытки построения системной периодизации психического развития (В. И. Слободчиков, Ю. Н. Карандашев).
32. Детство как историческая категория. Феномен и парадоксы детства.
33. Развитие нервной системы в период внутриутробного развития.
34. Психологический аспект рождения.
35. Общепсихологическая характеристика новорождённости.
36. Общепсихологическая характеристика младенчества. Кризис первого года жизни.
37. Развитие рецепторной и двигательной сферы младенца.
38. Развитие форм общения младенца.
39. Социальная ситуация развития и общие условия психического развития ребёнка в раннем детстве.
40. Основные новообразования раннего детства. Кризис трёх лет.
41. Формирование предметной деятельности в раннем детстве.
42. Умственное развитие в раннем возрасте.
43. Развитие общения ребёнка раннего возраста с детьми и взрослыми.
44. Становление элементов самосознания в раннем детстве.

2 семестр

1. Социальная ситуация и общие условия психического развития дошкольников.
2. Основные линии психического развития дошкольников.
3. Характеристика психических новообразований дошкольного возраста.
4. Игровая деятельность и её значение для психического развития ребёнка.
5. Психологические особенности изобразительной, конструктивной и трудовой деятельности дошкольников.
6. Развитие познавательной сферы ребёнка в дошкольный период.
7. Общение дошкольника со взрослыми и сверстниками.
8. Становление личности в дошкольном возрасте.
9. Развитие способностей дошкольном детстве.
10. Развитие эмоционально-волевой сферы ребёнка в дошкольный период.
11. Кризис шести-семи лет: симптоматика, новообразования, причины появления, особенности протекания, строение, психологическое значение.
12. Понятие и структура психологической и психофизиологической готовности к школе.
13. Общие условия развития в младшем школьном возрасте.
14. Становление мотивации к обучению и формирование учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте.

15. Когнитивное развитие ребёнка младшего школьного возраста.
 16. Развитие личности младшего школьника.
 17. Особенности развития эмоционально-волевой сферы младшего школьника.
 18. Социальная жизнь в младшем школьном возрасте: общение с учителем и сверстниками.
 19. Традиционные взгляды на подростковый возраст. Органическое, половое и социальное созревание.
 20. Кризис подросткового возраста.
 21. Анализ психологических исследований подросткового возраста.
 22. Развитие видов деятельности в подростковом возрасте.
 23. Общение со взрослыми и сверстниками в подростковом возрасте.
 24. Развитие познавательной сферы.
 25. Эмоции в подростковом возрасте. «Подростковый комплекс» эмоциональности.
 26. Особенности личности подростка.
 27. Развитие мотивационно-потребностной сферы подростка.
 28. Поведенческие особенности подростка. Развитие социального поведения.
 29. Психосоциальное развитие в юношеском возрасте.
 30. Формирование мировоззрения в юношеском возрасте.
 31. Особенности развития личности в юношеском возрасте. Структура «Я-концепции».
 32. Особенности профессиональной ориентации в юношеском возрасте.
 33. Развитие интеллектуальной сферы в юношестве.
 34. Проблема юношеского кризиса.
 35. Социальная активность в юношестве.
 36. Развитие личности в возрасте ранней зрелости. Становление индивидуального жизненного стиля.
 37. Особенности развития психических познавательных процессов в период ранней зрелости. Критерии когнитивной зрелости.
 38. Особенности мотивационной сферы периода ранней зрелости.
 39. Особенности развития Я-концепции в период ранней зрелости.
 40. Социальное поведение: профессиональная деятельность, семейно-брачные отношения, родительские отношения в ранней зрелости.
 41. Социально-ролевая ориентация личности в возрасте средней зрелости.
 42. Общепсихологическая характеристика зрелости. Границы возраста.
- Проблемы переходов от возраста к возрасту. Акмеология.
43. Особенности психических познавательных процессов в период средней зрелости.
 44. Кризис середины жизни.
 45. Я-концепция самоактуализирующейся зрелой личности.
 46. Общая характеристика периода поздней зрелости и старости.

47. Биологические аспекты геронтогенеза.
48. Психологическое переживание старения и старости. Теории старения.
49. Физиологическое развитие в старческом возрасте.
50. Когнитивные особенности в возрасте поздней зрелости и старости.
51. Особенности личности пожилого (старого) человека. Типы старения.

Личностные новообразования в старости.

52. Изменение структуры социальной активности в старости. Их интересы, установки, взаимоотношения.

53. Факторы риска в психическом развитии.

54. Общая характеристика нарушений развития у детей.

55. Общая характеристика нарушений развития у взрослых.

56. Смерть как кризис индивидуальной жизни. Психологические аспекты умирания.

КРИТЕРИИ ОЦЕНОК РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭКЗАМЕНЕ

Десятибалльная шкала в зависимости от величины балла и отметки включает следующие критерии:

10 (десять) баллов, зачтено:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине, а также по основным вопросам, выходящим за её пределы;

– точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

– безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации;

– полное и глубокое усвоение основной, дополнительной литературы, по изучаемой учебной дисциплине;

– умение свободно ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку, использовать научные достижения других дисциплин;

– творческая самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, активное творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

9 (девять) баллов, зачтено:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

– систематическая, активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

8 (восемь) баллов, зачтено:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине в объёме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

– владение инструментарием учебной дисциплины (методами комплексного анализа, техникой информационных технологий), умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно решать сложные проблемы в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

– активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

7 (семь) баллов, зачтено:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– свободное владение типовыми решениями в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

– самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

6 (шесть) баллов, зачтено:

– достаточно полные и систематизированные знания в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование необходимой научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обобщения и обоснованные выводы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно применять типовые решения в рамках, учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку;

– активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

5 (пять) баллов, зачтено:

– достаточные знания в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им сравнительную оценку;

– самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, фрагментарное участие в групповых обсуждениях, достаточный уровень культуры исполнения заданий.

4 (четыре) балла, зачтено:

- достаточный объём знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;
- усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- использование научной терминологии, логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач;
- умение под руководством преподавателя решать стандартные (типовые) задачи;
- умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им оценку;
- работа под руководством преподавателя на практических, лабораторных занятиях, допустимый уровень культуры исполнения заданий.

3 (три) балла, не зачтено:

- недостаточно полный объём знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;
- знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- использование научной терминологии, изложение ответа на вопросы с существенными, логическими ошибками;
- слабое владение инструментарием учебной дисциплины, некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач;
- неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях изучаемой учебной дисциплины;
- пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

2 (два) балла, не зачтено:

- фрагментарные знания в рамках образовательного стандарта высшего образования;
- знания отдельных литературных источников, рекомендованных учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- неумение использовать научную терминологию учебной дисциплины, наличие в ответе грубых, логических ошибок;
- пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

1 (один) балл, не зачтено:

- отсутствие знаний и (компетенций) в рамках образовательного, стандарта высшего образования, отказ от ответа, неявка на аттестацию без уважительной причины.

СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Для оценки (диагностики) учебных достижений студентов используется следующий диагностический инструментарий:


- защита выполненных индивидуальных и групповых заданий в рамках семинарских (лабораторных) занятий (коллоквиум, доклад на семинарских занятиях;
- устный опрос;
- психологические учебные задачи;
- контрольная работа;
- реферат;
- конспектирование первоисточников;
- составление структурно-логических схем и др.).

Репозиторий БарГУ

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

УТВЕРЖДАЮ
Проректор по учебной работе БГПУ
В.В. Шлыков
04 2014 г.
Регистрационный № УД - /баз.
34-04-003/2014/1003



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине
для специальности:

1 – 03 04 03 Практическая психология

2014 г.

СОСТАВИТЕЛЬ:

О. В. Белановская, доцент кафедры общей и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук.

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Н.Т. Ерчак, заведующий кафедрой психологии учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет» доктор психологических наук, профессор;

Т.В. Гормоза, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент.

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:

Кафедрой общей и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

(протокол № 9 от 20.02.2014 г.) В.П. А.В. Музыченко

Советом факультета психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

(протокол № 6 от 25.02. 2014 г.) Д.Г. Д. Г. Дьяков

Научно-методическим советом учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол №3 от 06.03.2014 г.)

Оформление программы и сопровождающих её материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует

Методист УМУ БГПУ

С.А. С.А. Стародуб

С.А. Стародуб
26.02.014
Ответственный за редакцию: О. В. Белановская

Ответственный за выпуск: О. В. Белановская

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

РАЗДЕЛ 1 ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ РАЗВИТИЯ

Тема 1.1 Предмет и задачи психологии развития

Предмет, задачи и проблемы психологии развития. Понятие развития. Развитие как изменение во времени. Виды изменений. Филогенез, онтогенез, антропогенез и микрогенез. Количественные и качественные изменения. Характеристики развития: активность/пассивность, непрерывность/дискретность развития, стабильность, неравномерность, темп. Проблема акселерации (ускорения) психического развития. Различные определения развития. Место психологии развития в системе психологических наук. Взаимосвязь психологии развития с другими науками. Структура психологии развития. Детская, возрастная, генетическая психология в структуре психологии развития. Научные задачи описания, объяснения, прогноза и коррекции в психологии развития. Прикладные задачи психологии развития. Специфика методов психологии развития.

Научные основы становления психологии развития как науки. Появление в истории идеи развития. Биологические основы психологии развития в теории Ч. Дарвина и К. Линнея, философия Ф. Шеллинга и Г. В. Ф. Гегеля. Теория рекапитуляции С. Холла. Соотношение филогенеза и онтогенеза в трудах Э. Геккеля. Предпосылки становления психологии развития и возрастной психологии. Работа В. Прейера «Душа ребёнка». Идеи С. Холла и А. Бине. Работы К. Гросса. Работы В. Штерна. Становление психологии развития как науки и экспериментальной практики. Попытки осмысления развития в историко-культурной ретроспективе. Идеи Ф. Арьеса об историографии развития. «Психогенная теория истории» Л. Демоза.

Тема 1.2 Классические понятия психологии развития

Рост. Биологическое и психологическое понятия роста. Кривые роста. Количественные и качественные изменения. Созревание. Биологическое происхождение понятия созревания. Определение созревания путём исключения экзогенных факторов. Другие показатели созревания. Дифференциация. Дифференциация и централизация. Концепции дифференциации. Научение. Классическое обусловливание. Оперантное обусловливание. Научение на модели. Научение через опосредование. Запечатление. Признаки процессов запечатления. Сензитивные периоды. Запечатление и научение. Значение запечатления для психологии развития. Критические и сензитивные периоды.

Социализация. Модели социализации. «Воронковая» модель И. Чайлда. Социализация как освоение ролей. Социализация как решение задач развития. Двухнаправленная модель социализации. Значение социализации для развития.

Тема 1.3 Теории и модели психического развития

Понятия направления, теории, модели в науке. Критерии оценки теорий развития. Постановка проблемы развития в контексте взаимоотношений «субъект-среда». Научно-теоретические направления в психологии развития.

Тема 1.4 Эндогенное направление в психологии развития

Общая характеристика теорий эндогенного направления. Концепция рекапитуляции (Г. С. Холл, Д. Болдуин). Критика теории рекапитуляции (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн). Преформизм Ф. Арьеса. Биологическое созревание как процесс, детерминирующий последовательность и содержание стадий развития. Теория трёх ступеней развития К. Бюлера. Ортогенетическая концепция Х. Вернера. Теория развития А. Бузмана. Биогенетический подход в объяснении развития (концепции рекапитуляции). Нормативный подход к развитию психики ребёнка. Нормативный подход к исследованию развития (теории А. Гезелла, Л. Термена). Закон затухания темпа психического развития (А. Гезелл, А. Бине, Л. Термен). Теория конвергенции двух факторов развития В. Штерна. Критика биогенетического подхода к закономерностям психического развития ребёнка. Этологические теории развития. Ч. Дарвин и теория эволюции. Современная этология К. Лоренца и Н. Тинбергена. Теория развития привязанности Д. Боулби и М. Эйнсворт. Современные варианты теорий биологического созревания (Н. Хомский, Д. Хебб).

Тема 1.5 Экзогенное направление в психологии развития

Общая характеристика теорий экзогенного направления. Ранние трактовки влияния окружающей среды на психическое развитие (Д. Локк, Дж. Уотсон). Взгляды Б. Скиннера на процессы психического развития. Теория развития С. Бижу и Д. Баера. Отход от классического бихевиоризма (теория Р. Сирса). Теории социального научения и основные направления экспериментальных исследований (Н. Миллер, Д. Доллард, Р. Уолтерс, Д. Гевирц). А. Бандура и теория социального обучения.

Тема 1.6 Психоданалитические модели развития

Психоданалитические модели развития. Возникновение психоданализа. Классический психоданализ З. Фрейда и его трактовка стадий развития. Проблема движущих сил психического развития ребёнка в психоданализе (З. Фрейд). Формирование детского психоданализа. Развитие концепций З. Фрейда в работах А. Фрейд. Теория отделения/индивидуализации М. Малер. Теория развития детских переживаний Э. Шахтеля. Теории объектных отношений (М. Кляйн, Х. Кохут и др.). Теория зрелости К. Юнга.

Тема 1.7 Когнитивные модели развития

Когнитивные модели развития. Возникновение когнитивных теорий развития. Ж. Пиаже и концепция генетической эпистемологии. Теория развития интеллекта Ж. Пиаже. Стадии интеллектуального развития ребёнка в концепции Ж. Пиаже, их характеристика. Социальные факторы развития интеллекта. Роль социального взаимодействия в развитии интеллекта (А. Перре-Клермон). Теория морального развития Л. Колберга. Теория развития умений К. Фишера. Развитие как решение задач: Р. Кейз. Моделирование когнитивного развития: Д. Клаар.

Тема 1.8 Контекстуальные модели развития

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского. Основные понятия теории. Специфика психического развития человека в онтогенезе. Понятие высших психических функций. Закон развития высших психических функций и его теоретическое значение. Роль среды в психическом развитии. Проблема обучения в развитии ребёнка. Понятие «зоны ближайшего развития», его теоретическое и практическое значение. Учение о системном и смысловом строении сознания. Теоретическое и практическое значение культурно-исторической концепции Л. С. Выготского для возрастной психологии.

Развитие идей о социальной обусловленности психики человека. Понятие о «социальном наследовании» как специфически человеческой форме фиксации видового опыта. Проблема движущих сил психического развития ребёнка в советской психологии. Роль осмысленной предметной деятельности в психическом развитии ребёнка. Зависимость развития от содержания и структуры деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Понятие ведущей деятельности (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Внешняя и внутренняя плоскости деятельности. Психическая деятельность как продукт интериоризации внешней предметной деятельности субъекта (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец). Понятие условий психического развития.

Модель развития общения М. И. Лисиной. Модель развития личности Л. И. Божович. Внешние и внутренние условия в понятии социальной ситуации развития. Центральное новообразование и потребности в понятии личностного новообразования. Теория персонализации А. В. Петровского. Понятие адаптации, индивидуализации, интеграции.

Диалектическая теория развития А. Валлона. Анаболизм и катаболизм. Стадии онтогенетического развития ребёнка. Экологическая теория развития У. Бронфенбреннера. Антиравновесная теория Ригеля. Развитие как стремление к неравновесию. Модели развития К. Ф. Ригеля. Психологическая теория развития деятельности Р. Лернера.

Тема 1.9 Системные модели развития

Идеи системности в науке. Принцип системности в психологии. Системность теории и системность объекта. Системные теории развития. Новейшие вариации.

Тема 1.10 Возрастные кризисы психического развития

Движущие силы психического развития. Законы психического развития: неравномерность — гетерохронность, неустойчивость, сенситивность, кумулятивность, дивергентность — конвергентность.

Понятия социальной ситуации развития, ведущей и базовой психических функций. Механизм интериоризации психической функции. Л. С. Выготский о периодах развития. Стабильные и критические периоды развития. Возрастные кризисы психического развития. Сущность кризиса развития. Особенности протекания кризисов развития.

Тема 1.11 Проблема периодизации развития

Проблема возраста в психологии развития. Неравномерность и гетерохронность развития. Феноменология возраста. Понятие возраста. Абсолютный и условный возраст. Биологический возраст. Социальный возраст. Психологический возраст. Культурный возраст.

Проблема возраста и возрастной периодизации психического развития. Поиски движущих сил психического развития человека. Возрастная периодизация как теоретическая модель психического развития. Понятие периодизации. Л. С. Выготский о критериях периодизации психического развития. Группы периодизаций детского развития (В. Штерн, Р. Заззо, П. П. Блонский, З. Фрейд, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина, Л. И. Божович).

Периодизации зрелого возраста (Ш. Бюлер, Р. Гаулд, Левинсон). Периодизации жизненного пути (Э. Эриксон, Дж. Биррен, Д. Бромлей). Попытки построения системной периодизации психического развития (В. И. Слободчиков, Ю. Н. Карандашев).

РАЗДЕЛ 2

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

Тема 2.1 Феномен детства

Детство как историческая категория. Феномен человеческого детства. Продолжительность современного человеческого детства. Проблема границ детства. Парадоксы детства.

Тема 2.2 Пренатальный период и рождение

Морфологические предпосылки возникновения эмоционально-чувственной сферы ребёнка. Физиологическое развитие плода с момента зачатия до четырёх месяцев внутриутробного периода. Развитие эмоциональных реакций плода с четырёх месяцев внутриутробности до рождения. Двигательная основа эмоционального поведения в период внутриутробного развития.

Развитие нервной системы в период внутриутробного развития. Влияние среды на пренатальное развитие. Психологическая связь плода с матерью. Влияние образа жизни матери на психическое развитие плода. Проблемы пренатальной психологии. Психологический аспект рождения. Проблема психологической родовой травмы и базового доверия ребёнка к миру.

Тема 2.3 Новорождённость

Общепсихологическая характеристика новорождённости. Новорождённость как критический период. Границы возраста. Психофизические особенности новорождённости. Рефлексы и их значение. Центральное новообразование возраста. Другие новообразования новорождённости. Особенности психической жизни новорождённого. Цели воспитания и правила общения с новорождённым ребёнком.

Тема 2.4 Период младенчества

Младенческий возраст как отправной пункт сенсорного развития человека. Общепсихологическая характеристика младенчества. Границы возраста. Кризис первого года жизни. Социальная ситуация развития. «Комплекс оживления» и его значение. Дознаковый характер психического развития в младенческом возрасте. Развитие сенсорики и моторики ребёнка в младенчестве. Предпосылки развития внимания, памяти, мышления. Развитие рецепторной и двигательной сферы младенца. Развитие зрительной, слуховой и кожной чувствительности. Избирательность восприятия. Узнавание близких как предпосылка развития социальной перцепции. Роль ориентировочного рефлекса в развитии внимания младенца. Развитие движений рук: хватательные движения, неспецифическое и специфическое предметное манипулирование. Влияние манипулирования на формирование двигательных навыков и развитие интеллекта ребёнка. Овладение прямохождением и его значение для психического развития ребёнка. Развитие форм общения младенца. Развитие форм общения младенца. Развитие предличностных образований у младенца в контексте генезиса общения (М. И. Лисина, Н. Н. Авдеева). Развитие понимания речи и говорения в младенческом возрасте. Особенности эмоциональной жизни младенца.

Тема 2.5 Психическое развитие в раннем возрасте

Предпосылки перехода от младенческого возраста к раннему. Понятие «знака» — центральное понятие раннего возраста. Традиционные взгляды на раннее детство. Становление речи — основное новообразование раннего возраста.

Социальная ситуация развития и общие условия психического развития ребёнка. Ведущий вид деятельности в раннем детстве. Основные линии психического развития. Основные новообразования раннего детства. Кризис трёх лет. Развитие моторной сферы ребёнка. Формирование предметной деятельности. Развитие речи и активного говорения. Развитие восприятия, мышления, памяти, воображения ребёнка в раннем детстве. Умственное развитие в раннем возрасте. Развитие общения с детьми и взрослыми. Роль делового общения со взрослыми в овладении ребёнком предметно-практической деятельностью. Становление элементов самосознания. Развитие эмоциональной сферы ребёнка в раннем возрасте. Формирование элементов нравственного поведения.

Тема 2.6 Психическое развитие в раннем возрасте

Традиционные взгляды на дошкольный возраст. Предпосылки перехода от раннего возраста к дошкольному возрасту. Социальная ситуация и общие условия психического развития дошкольников. Основные линии психического развития дошкольников. Характеристика психических новообразований дошкольного возраста.

Игровая деятельность и её значение для психического развития ребёнка. Анализ теорий детской игры. Структура детской игры. Использование предметов-заместителей. Игровые и реальные отношения. Этапы развития игровой деятельности в дошкольном возрасте. Психологические особенности изобразительной, конструктивной и трудовой деятельности дошкольников.

Развитие познавательной сферы ребёнка в дошкольный период. Общая характеристика сенсорного развития дошкольников. Развитие внимания, памяти, мышления в дошкольном возрасте. Специфика детского мировоззрения. Развитие речи в дошкольном возрасте. Роль речи в развитии познавательных процессов. Развитие воображения и творчества в дошкольном возрасте.

Развитие психики ребёнка в условиях совместной деятельности общения. Специфика межличностных отношений у дошкольников. Общение дошкольника со взрослыми и сверстниками. Появление детской субкультуры.

Становление личности в дошкольном возрасте. Основные новообразования личностного развития в дошкольном детстве. Развитие индивидуально-психологических свойств. Развитие способностей дошкольном детстве. Развитие эмоционально-волевой сферы ребёнка в дошкольный период. Подчинение волевого поведения нравственным установкам и этическим нормам.

Кризис шести-семи лет: симптоматика, новообразования, причины появления, особенности протекания, строение, психологическое значение. Понятие психологической и психофизиологической готовности к школе. Структура психологической готовности к обучению. Психофизиологические параметры готовности к школе. Условия формирования психологической готовности детей к обучению в школе.

Тема 2.7 Психическое развитие в младшем школьном возрасте

Традиционные взгляды на младший школьный возраст. Предпосылки перехода от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту. Общие условия развития в младшем школьном возрасте. Становление мотивации к обучению и формирование учебной деятельности как ведущей.

Развитие речи, восприятия, памяти, внимания, воображения в младшем школьном возрасте. Конкретное мышление как характеристика первой половины младшего школьного возраста. Появление абстрактного мышления во второй половине этого возраста.

Развитие личности младшего школьника. Формирование рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. Становление характера младших школьников. Формирование мотивационно-потребностной сферы. Особенности развития эмоционально-волевой сферы. Интересы, мотивы, способности в отроческом возрасте. Начальные формы рефлексии. Формирование самооценки. Особенности нравственного развития. Социальная жизнь в младшем школьном возрасте: общение с учителем и сверстниками.

Тема 2.8 Психосоциальное развитие в подростковом возрасте

Традиционные взгляды на подростковый возраст. Л. С. Выготский о трёх линиях созревания. Органическое, половое и социальное созревание. Отсутствие единения трёх линий созревания у современного подростка. Подростковый возраст как историческое образование, зависящее от социальной ситуации развития. Предпосылки перехода от младшего школьного к подростково-юношескому возрасту. Два подхода в изучении подростково-юношеского возраста. Первый подход — связь перехода с физическим и физиологическим развитием ребёнка. Формирование нового образа физического «Я». Влияние темпа полового развития на самосознание. Пубертатность. Второй подход — связь перехода с формированием социальной функции личности. Влияние изменённых внутрисемейных отношений в период пубертата на отношение со сверстниками и учителями. Кризис подросткового возраста. Анализ психологических исследований подросткового возраста: Л. С. Выготского, Т. В. Драгуновой, Л. И. Божович, С. Холла, Э. Шпрангера, Ш. Бюлер, В. Штерна, Э. Эриксона, Ж. Пиаже и др. Основа подросткового кризиса — кризис самосознания. Структура самосознания. Краткая характеристика компонентов самосознания. Влияние самосознания на психическое развитие. Общепсихологическая характеристика отрочества. Развитие видов деятельности в подростковом возрасте. Общение со взрослыми и сверстниками. Мотивация общения. Развитие познавательной сферы. Формирование элементов теоретического мышления и системы интеллектуальных (профессионально ориентированных) интересов. Эмоции в подростковом возрасте. «Подростковый комплекс» эмоциональности. Развитие социальных эмоций в подростковом возрасте. Особенности личности подростка. Интенсивное развитие самосознания как главный фактор развития личности подростка. Формирование самооценки. Подростковый возраст как сензитивный для формирования «личного сознания» как самосознания. Развитие мотивационно-потребностной сферы. Поведенческие особенности. Развитие взаимодействия с физическим миром. Развитие социального поведения.

Тема 2.9 Психосоциальное развитие в юношеском возрасте

Психосоциальное развитие в юношеском возрасте. Отличие юношеского возраста от подросткового. Потеря конкретности частного лица в образце для подражания. Появления представления об идеальной личности. Нравственный идеал. Формирование мировоззрения в юношеском возрасте. Особенности развития личности в юношеском возрасте. Формирование устойчивого самосознания и образа «Я». Осознание себя во времени. Структура Я-концепции.

Особенности профессиональной ориентации в юношеском возрасте. Развитие интеллектуальной сферы в юношестве. Эмоциональное развитие в юношестве. Проблема юношеского кризиса. Социальная активность в юношестве. Юношеский мир и мир взрослых. Любовь, чувство принадлежности и поиски интимности.

Тема 2.10 Психосоциальное развитие в возрасте ранней взрослости

Определение понятия «взрослость». Биологическое и физическое развитие во взрослом возрасте. Теории развития взрослого человека.

Ранняя взрослость как социально-историческая категория. Границы возраста. Кризис молодости. Развитие личности в возрасте ранней взрослости. Выстраивание системы жизненных ценностей и смысложизненных ориентаций. Становление индивидуального жизненного стиля.

Особенности развития психических познавательных процессов в период ранней взрослости. Критерии когнитивной зрелости в период ранней взрослости: диалектическое мышление, обязательность и ответственность, гибкость мышления. Особенности развития эмоций в период ранней взрослости. Особенности мотивационной сферы периода ранней взрослости. Мотивационные установки периода ранней взрослости.

Возраст ранней зрелости как отправной пункт профессионального развития личности. Развитие сознания и самосознания в возрасте ранней взрослости. Профессиональная деятельность и её влияние на развитие сознания и самосознания. Семейная микросреда как фактор становления семейно-ролевого сознания и самосознания. Особенности развития «Я-концепции» в период ранней взрослости. «Я-концепция» как средство обеспечения внутренней согласованности. Гендерные особенности «Я-концепции». Развитие личного «Я»: идентичность, близость и генеративность.

Важнейшие сферы активности взрослого человека. Индивидуальный стиль поведения и деятельности. Тип личности и взаимодействие с физическим миром. Социальное поведение: профессиональная деятельность, семейно-брачные отношения, родительские отношения.

Тема 2.11 Психосоциальное развитие в возрасте средней зрелости

Культурно-историческое развитие личности до возраста средней зрелости. Его предпосылочный характер и реализация в других функциональных линиях развития. Знания, умения и навыки как основа культурно-исторического развития человека. Убеждения и нравственные позиции: их влияние на культурно-историческое развитие личности.

Возраст средней зрелости как отправной пункт культурно-исторического развития личности. Социально-ролевая ориентация личности в возрасте средней зрелости. Статусная иерархия: поиски места в социальной структуре. Профессиональный статус. Притязания на успех, признание, статус. Мировоззренческая основа культурно-исторического развития личности. Мировоззрение как совокупность взглядов личности на себя, социальную микросреду, общество в целом, достижения цивилизации. Определение своего положения в обществе в целом.

Общепсихологическая характеристика зрелости. Границы возраста. Проблемы переходов от возраста к возрасту. Акмеология.

Особенности психических познавательных процессов в период средней зрелости. Кризис середины жизни. Роль когнитивного развития человека в преодолении кризиса середины жизни.

Аффективная сфера в период средней зрелости. Роль эмоций в профессиональной деятельности. Стресс в жизни человека в период средней зрелости. Влияние брачных отношений на эмоциональную сферу личности.

Особенности развития мотивационной сферы в среднем возрасте. «Я-концепция» самоактуализирующейся зрелой личности. Самоактуализация в сфере выбранной профессиональной деятельности. Особенности самооценки личности возраста средней зрелости. Личность и творчество. Творческое развитие личности в возрасте зрелости. Социальное поведение, трудовая деятельность и досуг в период средней зрелости. Расширение сферы социальной активности и социальной ответственности в зрелости.

Тема 2.12 Психосоциальное развитие в возрасте поздней зрелости и старости

Общая характеристика периода поздней зрелости и старости. Границы и стадии возраста. Биологические аспекты геронтогенеза. Психологическое переживание старения и старости. Теории старения.

Старческий возраст. Условность проводимых границ. Внутреннее деление на пожилой возраст, старость и дряхлость. Причины и факторы, влияющие на процессы старения. Длительность жизни. Морфологическое развитие в старческом возрасте. Изменения в опорно-двигательном аппарате. Структура тканей и органов. Физиологическое развитие в старческом

возрасте. Взаимодействие гомеостатических систем. Процессы обмена веществ, питание, выделение. Моторное развитие в старческом возрасте. Половая сфера. Сенсорное развитие в старческом возрасте.

Комплексность нарушений развития как причина старения. Генетические нарушения. Морфологические нарушения. Физиологические нарушения. Нейрофизиологические нарушения. Психофизиологические нарушения. Психофизические нарушения. Психологические нарушения. Социально-психологические нарушения. Социальные нарушения. Общая характеристика нарушений в старости.

Когнитивные особенности в возрасте поздней зрелости и старости. Изменения в функционировании психических функций в старости. Факторы развития когнитивных функций в период поздней зрелости и старости. Характеристика динамики восприятия, двигательной сферы, действий. Речевое развитие в старческом возрасте.

Особенности личности пожилого (старого) человека. Типы старения. Личностные новообразования в старости. «Я-концепция» поздней зрелости как совокупность установок на себя. Теории «относительности» старения. Специфика «Я-образа» на этапе старения. Старение и специфические изменения эмоциональной сферы. Эмоционально-чувственная сфера. Смена мотивов у пенсионеров. Структура мотивов, ее изменения. Возрастная динамика интересов. Чувство удовлетворенности жизнью и мотивационное здоровье. Социальная среда старых людей. Изменение структуры социальной активности в старости. Их интересы, установки, взаимоотношения. Выполняемые социальные роли. Мотивация семейных отношений. Отношения с детьми, внуками. Проблема одиночества. Изменения временной перспективы в старости.

Тема 2.13 Инволютивное развитие личности

Факторы риска в психическом развитии. Анализ основных источников факторов риска и механизмов их действия. Классификация видов факторов риска. Биологические, социальные и психологические факторы риска. Возрастной принцип анализа действия факторов риска. Факторы риска однократного и хронического действия. Механизмы противодействия факторам риска и факторы психологической устойчивости. Нормативные и отклоняющиеся условия развития.

Уязвимость развивающихся систем на ранних этапах онтогенеза. Факторы риска, действующие в период формирования центральной нервной системы. Влияние ранней стимуляции и активного опыта на формирование функциональных систем, сенситивные и критические периоды развития. Факторы риска, связанные с низким социально-экономическим статусом семьи. Неправильное воспитание и нарушение детско-родительских

отношений как фактор высокого риска развития личности ребёнка. Роль личностных особенностей родителей. Современная онтогенетика поведения о роли генетических предпосылок в психическом развитии ребёнка и генетических факторах риска. Хроногенетический принцип. Тератология поведения и изучения вредных влияний среды на развивающиеся системы. Факторы риска и факторы психологической устойчивости на разных возрастных этапах онтогенеза.

Нарушения развития детей. Генетические нарушения. Морфологические нарушения. Физиологические нарушения. Нейрофизиологические нарушения. Психофизиологические нарушения. Психофизические нарушения. Психологические нарушения. Социально-психологические нарушения. Общая характеристика нарушений у детей.

Нарушения развития взрослых. Генетические нарушения. Морфологические нарушения. Физиологические нарушения. Нейрофизиологические нарушения. Психофизиологические нарушения. Психофизические нарушения. Психологические нарушения. Социально-психологические нарушения. Социальные нарушения. Общая характеристика нарушений у взрослых.

Феномен смерти. Теоретические осмысления проблемы смерти и умирания. Смерть как кризис индивидуальной жизни. Основные показатели смерти. Психологические аспекты умирания.

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ПО ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

№ п/п	Наименование раздела, темы	Всего	Лекции	Семинары	Лабораторные	УСР
Раздел 1. Введение в психологию развития		50	28	22	–	
1.1.	Предмет и задачи психологии развития	6	4	2	–	
1.2.	Классические понятия психологии развития	4	2	2	–	
1.3.	Теории и модели психического развития	2	2	–	–	
1.4.	ЭНДОГЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ В	4	2	2	–	
1.5.	ЭКЗОГЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ В	4	2	2	–	
1.6.	Психоаналитические модели развития	4	2	2	–	
1.7.	Когнитивные модели развития	4	2	2	–	
1.8.	Контекстуальные модели развития	8	4	4	–	
1.9.	Системные модели развития	2	2	–	–	
1.10.	Возрастные кризисы психического развития	4	2	2	–	
1.11.	Проблема периодизации развития	8	4	4	–	
Раздел 2. Психическое развитие на разных этапах онтогенеза		78	32	28	6	12
2.1.	ФЕНОМЕН ДЕТСТВА	2	–	–	–	2
2.2.	ПРЕНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД И РОЖДЕНИЕ	4	2	2	–	
2.3.	НОВОРОЖДЁННОСТЬ	4	2	2	–	
2.4.	ПЕРИОД МЛАДЕНЧЕСТВА	4	2	2	–	
2.5.	Психическое развитие в раннем возрасте	6	2	2	2	
2.6.	Психическое развитие в дошкольном возрасте	10	4	4	–	2
2.7.	Психическое развитие в младшем школьном возрасте	8	4	2	–	2
2.8.	Психосоциальное развитие в подростковом возрасте	12	4	4	2	2
2.9.	Психосоциальное развитие в юношеском возрасте	8	4	2	–	2
2.10.	Психосоциальное развитие в возрасте ранней взрослости	4	2	2	–	
2.11.	Психосоциальное развитие в возрасте средней взрослости	6	2	2	–	2
2.12.	ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ВОЗРАСТЕ ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ И СТАРОСТИ	4	2	2	–	
2.13.	ИНВОЛЮТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ	6	2	2	2	
Общее количество аудиторных часов		128	60	62	6	12

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

Основная литература

1. *Би, Х.* Развитие ребёнка : учеб. пособие / Х. Би. — СПб. : Питер, 2004. — 786 с.
2. *Божович, Л. И.* Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
3. *Мухина, С.* Возрастная психология. Детство, отрочество, юность : хрестоматия / С. Мухина, А. А. Хвостов. — М. : Academia, 1999. — 624 с.
4. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл: Эксмо, 2003. — 1136 с.
5. *Кайл, Р.* Детская психология: тайны психики ребёнка / Р. Кайл. — 3-е междунар. изд. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК; СПб. : Нева; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002.
6. *Карандашев, Ю. Н.* Психология развития: Ч.1. Введение : учеб. пособие / Ю. Н. Карандашев. — Минск., 1997. — 240 с.
7. *Крайг, Г.* Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; пер. с англ. А. Маслова, О. Орешкиной, А. Попова. — СПб. : Питер, 2006. — 939 с.
8. *Крайг, Г.* Психология развития : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9-е изд. — СПб. : Питер, 2005. — 940 с.
9. *Крейн, У.* Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. — СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. — 512 с.
10. *Кулагина, И. Ю.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. — М., 2001. — 464 с.
11. *Мухина, В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. пособие / В. С. Мухина. — М. : Academia, 2000. — 453 с.
12. *Обухова, Л. Ф.* Возрастная психология : учеб. пособие / Л. Ф. Обухова. — М. : Академия, 2000. — 448 с.
13. Психология развития: учебник / Т. Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т. Д. Марцинковской. — М. : Академия, 2005. — 528 с.
14. *Краснова, О. В.* Психология старости и старения : хрестоматия : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. — М., 2003. — 416 с.
15. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-Евроник, 2001. — 656 с.
16. *Сапогова, Е. Е.* Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 460 с.
17. *Смирнова, Е. О.* Детская психология / Е. О. Смирнова. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 366 с.
18. *Степанова, Е. И.* Психология взрослых. Экспериментальная акмеология / Е. И. Степанова. — СПб. : Алетейя, 2000. — 288 с.
19. *Хухлаева, О. В.* Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева — М., 2002. — 208 с.
20. *Эльконин, Д. Б.* Детская психология / Д. Б. Эльконин. — М. : Академия, 2007. — 384 с.
21. *Эльконин, Б. Д.* Психология развития / Б. Д. Эльконин. — М. : Academia, 2001. — 143 с.

Дополнительная литература

1. *Арон, И. С.* Профессиональное самоопределение подростков с девиантным поведением в особой социальной ситуации развития / И. С. Арон // Психология обучения. — 2013. — № 10. — С. 121—128.
2. *Валитова, И. Е.* Психология развития ребёнка дошкольного возраста: задачи и упражнения : учеб. пособие / И. Е. Валитова. — Минск : Універсітэцкае, 1997. — 160 с.

3. *Ветчинкина, Р. Р.* О потенциальном личностного развития в детском возрасте / Р. Р. Ветчинкина // Мир психологии : науч.-метод. журнал. — 2007. — № 2. — С. 73—77.
4. *Дубровина, И. В.* Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин // Психологический институт РАО. — М. : Academia, 1999. — 313 с.
5. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 3. — 468 с.
6. *Гринь, В. В.* Специфика аддиктивного поведения в подростковом возрасте и возможный прогноз развития зависимого расстройства / В. В. Гринь // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. — 2011. — № 4. — С. 73—79.
7. *Деркач, А. А.* Акмеология в системе научного познания / А. А. Деркач // Мир образования — образование в мире. — 2007. — № 1. — С. 25—33.
8. *Деркач, А. А.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. — М., 1993. — 23 с.
9. *Донцов, Д. А.* Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста / Д. А. Донцов, М. В. Донцова // Образовательные технологии. — 2013. — № 2. — С. 34—42.
10. *Егорычева, И. Д.* Специфика структурно-содержательных характеристик развития современных подростков / И. Д. Егорычева // Мир образования — образование в мире. — 2008. — № 4. — С. 145—157.
11. *Ермолаева, М. В.* К вопросу о потенциалах развития личности в старости / М. В. Ермолаева, С. Б. Пряхина // Мир психологии. — 2008. — № 2. — С. 244—255.
12. *Ермолаева, М. В.* Жизненный опыт как критерий личностного развития в старости / М. В. Ермолаева // Мир психологии. — 2007. — № 3. — С. 145—152.
13. *Коваленко, С. В.* Психологические детерминанты развития межличностных отношений в подростковом возрасте / С. В. Коваленко // Психология обучения. — 2007. — № 9. — С. 64—72.
14. *Колесов, Д. В.* Учителю о психологии и физиологии подростка / Д. В. Колесов. — М. : Просвещение, 1986. — 80 с.
15. *Коломинский, Я. Л.* Психическое развитие детей в норме и патологии / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. — СПб., 2004. — 480 с.
16. *Коломинский, Я. Л.* Психологические закономерности когнитивно-личностного развития ребёнка в процессе социализации / Я. Л. Коломинский, Е. И. Комкова // Весці БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. — 2012. — № 2. — С. 30—35.
17. *Коломинский, Я. Л.* Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. — Минск : Выш. школа, 2009. — 336 с.
18. *Кон, И. С.* Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1979. — 175 с.
19. *Кондрашенко, В. Т.* Девиантное поведение у подростков: диагностика, профилактика, коррекция : учеб. пособие / В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов. — Минск : Аверсэв, 2004. — 365 с.
20. *Лисина, М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
21. *Лысюк, Л. Г.* Моральное самосознание в юношеском возрасте: опасности и возможности развития / Л. Г. Лысюк // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. Эканоміка. Права. Педагогіка. Гісторыя. Культуралогія. — 2009. — № 3. — С. 67—75.
22. *Лысюк, Л. Г.* Психология развития: младший школьник: учеб.-метод. пособие для студентов психологических и педагогических специальностей университета / Л. Г. Лысюк. — Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2010. — 103 с.
23. *Николаева, Е. И.* Критические (сенситивные) периоды развития и обучение в школе / Е. И. Николаева // Школьные технологии : науч.-практ. журн. — 2012. — № 2. — С. 22—34.
24. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М. : Педагогика, 1988. — 137 с.

25. Павлова, М. К. Взаимосвязи между отдельными сторонами психологического развития в подростковом возрасте / М. К. Павлова // Вопросы психологии : науч. журн. — 2008. — № 3. — С. 46—54.
26. Пиаже, Ж. Психология ребёнка / Ж. Пиаже, Б. Инхельдер. — СПб. : Питер, 2003. — 160 с.
27. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К. Н. Поливанова. — М., 2000. — 184 с.
28. Поляков, А. М. Психология развития : учеб. пособие / А. М. Поляков. — Минск : Тетра Системс, 2009. — 304 с.
29. Урунтаева, Г. А. Психология дошкольника : хрестоматия / Г. А. Урунтаева. — М. : Academia, 2000. — 408 с.
30. Пятаков, Е. О. Мировоззренческие проблемы подросткового и юношеского возраста / Е. О. Пятаков // Народное образование. — 2011. — № 6. — С. 232—237.
31. Сагайдак, С. С. Акмеология индивидуальности: структурообразующие факторы, условия и доминанты деятельности / С. С. Сагайдак // Психология. — 2006. — № 3. — С. 12—17.
32. Семенова, Т. С. Гендерные различия детей в психологической готовности к школе и успеваемости в начале обучения / Т. С. Семенова // Психология обучения. — 2014. — № 6. — С. 91—102.
33. Смирнова, Е. О. Детская психология / Е. О. Смирнова. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 366 с.
34. Скаржевский, А. В. Исследование ценностных ориентаций современных старших подростков / А. В. Скаржевский // Адукацыя і выхаванне : штомес. навук.-гэарэтычны і інфарм.-метадычны часоп. — 2013. — № 7. — С. 76—82.
35. Соловьева, Н. В. Условия и факторы развития подростка / Н. В. Соловьева // Мир психологии. — 2007. — № 4. — С. 76—83.
36. Суматохин, С. В. Особенности психического и психосексуального развития подростков / С. В. Суматохин // Воспитание школьников. — 2013. — № 4. — С. 17—26.
37. Терещенко, В. В. Теоретико-методологические основы личностного развития и взросления современного подростка / В. В. Терещенко // Психология обучения. — 2013. — № 11. — С. 55—63.
38. Тихомирова, И. В. Особенности интеллектуального развития в студенческом возрасте / И. В. Тихомирова, Н. Ф. Шляхта // Психология обучения. — 2007. — № 8. — С. 37—42.
39. Филичева, Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников / Т. Б. Филичева // Практическая психология и логопедия: дайджест. — 2007. — № 1. — С. 30—34.
40. Филозоф, А. А. Психолого-акмеологические аспекты становления личности на поздних этапах онтогенеза / А. А. Филозоф // Мир психологии. — 2008. — № 2. — С. 255—261.
41. Семенюк, Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студ. / Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : МОДЭК, 1994. — 210 с.
42. Худоян, С. С. К проблеме кризиса развития в позднем возрасте / С. С. Худоян // Психологический журнал. — 2007. — № 4. — С. 57—62.
43. Худоян, С. С. Проблема кризиса развития в позднем возрасте / С. С. Худоян // Психология. Сер., У дапамогу педагогу : навук.-метадычны часоп. — 2008. — № 1. — С. 53—59.
44. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов : пособие для учителей / Г. А. Цукерман; Международная ассоциация "Развивающее обучение". — М.; Рига : Эксперимент, 1997. — 276 с.
45. Чурило, Н. В. Структурная организация жизненной стратегии в юношеском возрасте / Н. В. Чурило // Психологический журнал. — 2007. — № 1. — С. 74—80.
46. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития / Дэвид Шэффер; науч. ред. пер. на рус. яз. А. С. Батуев. — СПб. : Питер, 2003. — 973 с.
47. Шемякина, О. О. Влияние внутрличностных конфликтов на проявление девиантного поведения на этапе юношеского развития личности / О. О. Шемякина // Юридическая психология. — 2010. — № 1. — С. 26—28.
48. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. — М. : Тривола, 1994. — 324 с.
49. Яценко, Т. Е. Психология развития : практикум / Т. Е. Яценко ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. — Барановичи : БарГУ, 2010. — 224 с.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Психология развития : учебник / под ред. Т. Д. Марцинковской. М. : Академия, 2005. 528 с.
2. Сапогова Е. Е. Психология развития человека : учебное пособие. М. : Аспект Пресс, 2001. 460 с.
3. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности. СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. 512 с.
4. Карандашев Ю. Н. Психология развития : Ч. 1. Введение : учебное пособие. Минск., 1997. 240 с.
5. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
6. Краснова О. В. Психология старости и старения : хрестоматия : учебное пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М., 2003. 416 с.
7. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
8. Там же.
9. Дубровина И. В. Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия // Психологический институт РАО. М. : Academia, 1999. 313 с.
10. Баттерворт Дж. Принципы психологии развития. М. : Когито-Центр, 2000. 350 с.
11. Психология развития / под ред. Т. Д. Марцинковской. 528 с.
12. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
13. Там же.
14. Карандашев Ю. Н. Психология развития. Ч. 1. Введение. 240 с.
15. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебное пособие. М. : Академия, 2000. 448 с.
16. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2000. 184 с.
17. Психология развития / под ред. Т. Д. Марцинковской. 528 с.
18. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
19. Там же.
20. Там же.
21. Там же.
22. Там же.
23. Карандашев Ю. Н. Психология развития. Ч. 1. 240 с.
24. Крайг Г. Психология развития : учебное пособие. 9-е изд. СПб : Питер, 2005. 940 с.
25. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
26. Там же.
27. Там же.
28. Карандашев Ю. Н. Психология развития. Ч. 1. 240 с.
29. Поляков А. М. Психология развития : учебное пособие. Минск : Тетра Системс, 2009. 304 с.
30. Крайг Г. Психология развития. 940 с.
31. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
32. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. 448 с.
33. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
34. Там же.
35. Крайг Г. Психология развития. 940 с.
36. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. М., 1981.
37. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. 448 с.
38. Там же.
39. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник. М., 1998. 456 с.

40. Пиаже Ж. Психология ребёнка. СПб. : Питер, 2003. 160 с.
41. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
42. Пиаже Ж. Психология ребёнка. 160 с.
43. Там же.
44. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество 456 с.
45. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Проблемы развития психики. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
46. Баттерворт Дж. Принципы психологии развития. 350 с.
47. Психология развития / под ред. Т. Д. Марцинковской. 528 с.
48. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учебное пособие. М., 2001. 464 с.
49. Баттерворт Дж. Принципы психологии развития. 350 с.
50. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
51. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. 448 с.
52. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии : учебное пособие для студ ; под ред. Д. И. Фельдштейна. М. : МОДЭК, 1994. 210 с.
53. Поляков А. М. Психология развития. 304 с.
54. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. М. : Тривола, 1994. 324 с.
55. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. : Академия, 2007. 384 с.
56. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
57. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильёсова, В. Я. Ляудис.
58. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева. М., 2002. 208 с.
59. Краснова О. В. Психология старости и старения. 416 с.
60. Баттерворт Дж. Принципы психологии развития. 350 с.
61. Карандашев Ю. Н. Психология развития. Ч. 1. 240 с.
62. Там же.
63. Семенюк, Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии. 210 с.
64. Карандашев Ю. Н. Психология развития. Ч. 1. 240 с.
65. Психология развития / под ред. Т. Д. Марцинковской. 528 с.
66. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. 656 с.
67. Психология развития / под ред. Т. Д. Марцинковской. 528 с.
68. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Проблемы развития психики. М. : Педагогика, 1984. Т. 3. 468 с.
69. Коломинский Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии. СПб., 2004. 480 с.
70. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
71. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. 448 с.
72. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 4. 432 с.
73. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. 464 с.
74. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество 456 с.
75. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
76. Психология развития / под ред. Т. Д. Марцинковской. 528 с.
77. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
78. Психология развития / под ред. Т. Д. Марцинковской. 528 с. ; Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
79. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество 456 с.

80. Там же ; Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. 656 с.
81. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986. 144 с.
82. Би Х. Развитие ребёнка : учебное пособие. СПб. : Питер, 2004. 786 с.
83. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребёнка от рождения до 17 лет) : учебное пособие. М.: УРАО, 1997. 176 с.
84. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество 456 с.
85. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986. 144 с.
86. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество 456 с.
87. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребёнка от рождения до 17 лет) : 176 с.
88. Смирнова Е. О. Детская психология : учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2003. 368 с.
89. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. 448 с. ; Эльконин Д. Б. Детская психология. 384 с.
90. Смирнова Е. О. Детская психология. 368 с.
91. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество 456 с.
92. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребёнка от рождения до 17 лет) : 176 с.
93. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. 448 с.
94. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество 456 с.
95. Эльконин Д. Б. Детская психология. 384 с.
96. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
97. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. 464 с.
98. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. 144 с.
99. Там же.
100. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество 456 с.
101. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 400 с.
102. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребёнка от рождения до 17 лет) : 176 с.
103. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество 456 с.
104. Коломинский Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии. 480 с.
105. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество 456 с.
106. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. 464 с.
107. Эльконин Д. Б. Детская психология. 384 с.
108. Там же.
109. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. 400 с.
110. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. 656 с.
111. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. 400 с.
112. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество 456 с.
113. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. 144 с.
114. Эльконин Д. Б. Детская психология. 384 с.
115. Там же.
116. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. 464 с.
117. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. 400 с.
118. Там же.
119. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество 456 с.
120. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. 656 с.
121. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. 144 с.
122. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребёнка от рождения до 17 лет) : 176 с.
123. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
124. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. 400 с.
125. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 3. 468 с.
126. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
127. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 3. 468 с.

128. Эльконин Д. Б. Детская психология. 384 с.
129. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
130. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. 400 с.
131. Крайг Г. Психология развития. 940 с.
132. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребёнка от рождения до 17 лет) : 176 с.
133. Крайг Г. Психология развития. 940 с.
134. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. 400 с.
135. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
136. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. 144 с.
137. Поляков А. М. Психология развития. 304 с.
138. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
139. Крайг Г. Психология развития. 940 с.
140. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. 656 с.
141. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
142. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. 464 с.
143. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
144. Крайг Г. Психология развития. 940 с.
145. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
146. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. 184 с.
147. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
148. Крайг Г. Психология развития. 940 с. ; Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности. СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. 512 с.
149. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. 656 с. ; Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с. 19, 22
150. Степанова Е. И. Психология взрослых. Экспериментальная акмеология. СПб. : Алетей, 2000. 288 с.
151. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
152. Крайг Г. Психология развития. 940 с.
153. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
154. Степанова Е. И. Психология взрослых. Экспериментальная акмеология. 288 с.
155. Психология развития / под ред. Т. Д. Марцинковской. 528 с.
156. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. 656 с.
157. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
158. Смирнова Е. О. Детская психология. 368 с.
159. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
160. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. 464 с.
161. Степанова Е. И. Психология взрослых. Экспериментальная акмеология. 288 с.
162. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
163. Краснова О. В. Психология старости и старения. 416 с..
164. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
165. Краснова О. В. Психология старости и старения. 416 с.
166. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. 464 с.
167. Крайг Г. Психология развития. 940 с.
168. Поляков А. М. Психология развития. 304 с.
169. Краснова О. В. Психология старости и старения. 416 с.
170. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности. 512 с.
171. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии. 210 с.
172. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. 460 с.
173. Краснова О. В. Психология старости и старения. 416 с.
174. Крайг Г. Психология развития. 940 с.